

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA APA DE CAMPINAS-SP: PARCERIAS ENTRE CRIANÇAS, PAIS AGRICULTORES E COMUNIDADE

Íris Rodrigues Maldonade<sup>1</sup>

Kil Jin Park<sup>2</sup>

Margareth Brandini Park<sup>3</sup>

## Resumo

O presente artigo apresenta uma proposta de Educação Ambiental desenvolvida na Área de Proteção Ambiental (APA) localizada no Distrito de Joaquim Egídio, Campinas-SP. Através de estudos documentais, de entrevistas com pais agricultores e da análise do Projeto Pedagógico da escola de educação infantil do local, pretende-se explicitar as relações educacionais estabelecidas entre as crianças, pais agricultores, educadores e o entorno onde estão inseridos. As reflexões realizadas indicam que o sentimento de pertencimento torna-se potencializado quando as atividades educativas ambientais envolvem crianças, famílias e comunidade,

---

<sup>1</sup> Orientadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Campinas S/P, Mestre em Engenharia Agrícola (FEAGRI) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Av: Marechal Carmona nº 461 aptº 11 vila João Jorge cep: 13.041-311- Campinas S/P, irismaldonade@directnet.com.br

<sup>2</sup> Professor Titular da Faculdade de Engenharia Agrícola (FEAGRI) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), rua: Maria Bicego nº 148- vila Santa Izabel cep:13.084-639 Barão Geraldo Campinas S/P, kil@agr.unicamp.br

<sup>3</sup> Professora Pesquisadora, Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) rua: Maria Bicego nº 148- vila Santa Izabel cep:13.084-639 Barão Geraldo Campinas S/P, [Margareth.park@gmail.com](mailto:Margareth.park@gmail.com)

desenvolvendo o empoderamento tão necessário para indicativos de Políticas Públicas efetivas e eficazes na área.

**Palavras-chave:** educação ambiental, pais agricultores, crianças e comunidade

### **Abstract**

This present work, referring to the Master Thesis defeated at Agricultural Engineering School (FEAGRI-UNICAMP), shows an environmental educative proposal on APA (Environmental Protection Area) located in a district of Campinas-SP. Throughout documental studies, interviews with farming parents and analysing the educational projects of local schools, it is intended to explain the relations among children, agricultural parents, educators and the local environment. The study indicates that the belonging feeling is overpowered when educative practices involve children, family and community, developing powerment that is vital to indicate public policies effectively.

**Key-words:** Environmental education, agricultural parents, children and community

## **1. Introdução – Conhecendo o distrito e a APA**

Por volta de 1842 surge o povoado do atual Distrito de Joaquim Egídio, a leste do município de Campinas, com ocupações nas imediações do Ribeirão das Cabras. Passa a ser conhecido como Bairro de Luciano Teixeira ou Bairro de Laranjal, em virtude deste ser proprietário da Fazenda Laranjal e produtor de café e laranja na época. As histórias dos Distritos de Sosas e Joaquim Egídio se fundem devido aos sucessivos desmembramentos das sesmarias e, posteriormente, das fazendas.

Os estudos da Monografia Histórica e Estatística do Distrito de Sosas apontam que o Distrito surge com uma sesmaria concedida a Antonio Raposo Cunha Leme, em 1732, em área próxima ao Rio Jaguari. Essas terras passaram por inúmeros processos judiciais com outros donos de sesmarias, ocasionando o desmembramento em duas partes: Fazenda das Cabras e Sertão, permanecendo até hoje com esses nomes. A Fazenda das Cabras destinou suas terras à criação de animais, enquanto a Fazenda Sertão destinou-as à produção de cana e açúcar, potencializando o primeiro ciclo econômico importante na história de Campinas.

Com novos desmembramentos dessas terras, surgem as demais Fazendas da região, sendo que o nome do bairro rural de Campinas é dado por Joaquim Egídio de Sousa Aranha, produtor de café. Por volta de 1846 as ocupações se intensificam nas extensões do Ribeirão das Cabras, de forma linear, acompanhando a rua principal, hoje Heitor Penteado, e a vila da Estação.

Em 1958, o bairro é elevado à categoria de Distrito de Campinas permanecendo, até hoje, como uma região extremamente diferenciada da paisagem característica de Campinas, em função de seu relevo acidentado de morros e de serras alongadas, dos mananciais hídricos de abastecimento do município (os rios Jaguari e Atibaia que são alimentados por alguns afluentes, como o ribeirão das Cabras), e pela permanência de remanescentes da Mata Atlântica, com cachoeiras, nascentes e clima propício à cultura.

Hoje, Joaquim Egídio possui a maior unidade administrativa da APA<sup>4</sup> com 39,40% da área total, além de ser o maior Distrito de Campinas em área territorial, compreendendo cerca de 11% do território do município. Sua população é de aproximadamente cinco mil pessoas, sendo que, 60% residem nas áreas rurais do Distrito. As principais atividades econômicas baseiam-se na produção agropecuária com o cultivo de café e cultura de subsistência, a criação de gado e piscicultura produzida, principalmente, nos laboratórios da Usina Hidrelétrica Jaguari, sede da Companhia Paulista de Força e Luz de Campinas, a CPFL.

Essa usina foi criada na primeira década do século XX pelos ingleses para produzir energia para Campinas e Pedreira. Em 1938 a usina passa por uma ampliação permitindo o atendimento de Sousas e Joaquim Egídio. Segundo a Monografia Histórica e Estatística do Distrito de Sousas, essa energia era enviada à cidade e não às fazendas. Entretanto, mais tarde, o bonde, meio de transporte da época, passa a ser usuário dessa energia.

O relevo acidentado, de certa forma, contribui para a preservação dos recursos naturais, o que muito provavelmente possibilitou a transformação da área em Área de Proteção Ambiental (APA) de Campinas, afastando as pessoas de morarem no local e controlando a idéia de loteamentos da área para moradia.

---

<sup>4</sup> APA- Área de Proteção Ambiental de Campinas, criada através da Lei nº 10.850 de 07/06/2001.

Entretanto, essa dificuldade, nos dias atuais, deixou de ser considerada como um problema para ser um atrativo de qualidade de vida junto à natureza, e da tranquilidade do ambiente dando uma sensação de segurança.

Até a promulgação da Lei que regulamenta essa área em Área de Proteção Ambiental, em 2001, vários foram os empreendimentos imobiliários que impulsionaram a urbanização dessa região, porém de maneira diferente. Com a crise econômica do café em 1929, a característica dessa região foi sendo alterada, principalmente, pelas divisões das propriedades e pelo êxodo rural deixando muitas fazendas abandonadas até a década de 1950.

A partir dessa década:

(...) com o novo impulso da economia rural, atrelado à intensificação da industrialização no município, instaurou-se um novo processo de urbanização na região, caracterizado pela implantação dos primeiros loteamentos e pelo surgimento de algumas indústrias. Mais notadamente, a partir de então, a urbanização de Sosas se distinguirá de Joaquim Egídio pela sua dimensão e dinamismo” (Campinas, 1996, p.36).

Nas décadas subseqüentes, o Distrito de Sosas passa por um processo intenso de loteamento das áreas para moradia, e a partir da década de 1980, os condomínios fechados passam a ser a nova forma de moradia, trazendo conseqüências drásticas ao meio pela alteração da paisagem, da fauna e do consumo de água e seu tratamento, bem como os problemas de erosão e de assoreamento.

Joaquim Egídio também passa por esse movimento de urbanização, mas muito menos intenso se comparado à ocorrida em Sosas. Entretanto, hoje é possível notar que as pressões imobiliárias já estão presentes no Distrito com ofertas de moradia em condomínios fechados.

Vários fatores, entretanto, indicam que a urbanização de áreas rurais da APA pode gerar conseqüências ainda mais graves, devido à falta de infra-estrutura, predominância de declividades acentuadas e solos suscetíveis à erosão, hidrografia densa, presença de matas naturais, sendo que cerca de 70% da área remanescentes florestais nativos do Município de Campinas se encontra na APA” (Campinas, 1996, p.79).

A respeito dos problemas de especulação imobiliária e das conseqüências ambientais para a região, o Plano Gestor afirma que:

... o controle efetivo das pressões urbanizadoras só se dará se forem encontradas alternativas econômicas que tornem interessante a manutenção do uso rural das terras, em comparação com a atratividade dos parcelamentos". (Campinas, 1996, p.79).

Pensando na sustentabilidade ambiental da APA, esse mesmo Plano identifica atividades agro-silvo-pastoris, turísticas e minerais como sendo as alternativas de aproveitamento econômico na região. Para compreender como a sustentabilidade da região pode ser concretizada, não somente através da intenção trazida sob a forma da Legislação e dos estudos do Plano Gestor, mas, principalmente, ouvindo os depoimentos das pessoas que participam do cotidiano de Joaquim Egídio, é que a pesquisa contribui evidenciando e apontando ações sugeridas pelos constituintes dessa comunidade, assim como o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico<sup>5</sup> da escola que contribui no processo de desenvolvimento local sustentável.

Durante as análises fica evidente que há problemas que merecem ser investigados para poder subsidiar os agricultores, bem como para administrar um plano de ação que não fique apenas escrito sob forma de Plano, orientando e restringindo ações na região, mas buscando, de maneira participativa, a ocupação dos espaços da APA de forma a garantir a convivência harmônica de diversos interesses sem que coloquem em risco a APA e a produção agrícola que marca toda a trajetória de desenvolvimento de Campinas.

## **2. A experiência da escola local**

---

<sup>5</sup> Projeto Político Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da Instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É o instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização, integração das atividades práticas da Instituição neste processo de transformação. Vasconcellos (1999).

O CEMEI Alexandre Sartori Faria<sup>6</sup> atende crianças de zero a seis anos de idade, inclusive em período integral. Está situado no Distrito de Joaquim Egídio, sendo a única escola infantil do Distrito.

Neste Distrito, eminentemente rural, não há, ainda, muitos problemas relacionados ao trânsito e ao movimento de grandes centros urbanos como roubo e violência. Pode-se observar, diariamente, cavalos e charretes transitando pelo centro do Distrito, cadeiras postas na calçada para os moradores conversarem no final da tarde, além da manutenção das festas locais como as de São Joaquim e São Roque, envolvendo toda a comunidade local e incluindo grande fluxo de pessoas vindas da cidade de Campinas.

Entretanto, o panorama está mudando nos finais de semana. De fato, pode-se observar alterações no trânsito, devido à grande procura de pessoas que não moram no Distrito para conciliar o bem estar da natureza com o estilo da cultura caipira, inclusive com a prática de esportes rurais e adoção da gastronomia típica da região.

Neste cenário, o CEMEI Alexandre Sartori Faria atende crianças das áreas rurais e urbanas do Distrito e vem se estruturando pedagógica e administrativamente na construção de um Projeto que dê conta das características locais, através de parcerias para um projeto de formação com o Centro de Memória da UNICAMP, com assessoria voluntária. O projeto da escola se propõe a trabalhar com a cultura, história, memória e o ambiente local, trazendo a participação da comunidade, e entendendo que o desenvolvimento das crianças está diretamente relacionado ao currículo “vivo”, este construído com significado para os alunos, educadores e comunidade.

Durante quatro anos (2001, 2002, 2003 e 2004) o CEMEI construiu sua trajetória baseada nos aspectos referentes à arte-educação, meio ambiente, memória e cultura local, que influenciaram diretamente na alteração da estrutura pedagógica e administrativa da escola.

No ano de 2001, apresenta em seu Projeto Político Pedagógico uma preocupação em aproximar-se da comunidade local para amenizar os problemas vividos com a educação dos alunos trazendo os pais para participarem das atividades propostas pela escola. O tema Meio Ambiente e Arte-Educação são elencados para guiar o Projeto da escola.

---

<sup>6</sup> CEMEI-Centro Municipal de Educação Infantil.

As organizações pedagógicas e administrativas tornam-se fundamentais para impulsionar as mudanças pedagógicas, as estruturas físicas e a participação dos educadores, funcionários e comunidade local. Alguns pontos como a reforma da escola, a mudança de local da sala de aula e a construção de novos equipamentos como Atelier e Casa da Boneca começam a ser gestados para dar condições às novas práticas. Além disso, os trabalhos pedagógicos desenvolvidos pelos educadores e monitores apontam a necessidade de serem eles elaborados conjuntamente, e de terem as escolas um projeto que pudesse auxiliar na construção do imaginário da criança, como o Projeto Biblioteca.

Percebe-se que o tema Meio Ambiente e Arte-Educação suscitaram uma organização interna para atender a concretização da Proposta Pedagógica. Um professor e um monitor começaram a freqüentar o Grupo de Trabalho (GT) em Educação Ambiental promovido pela Secretaria Municipal de Educação, com o intuito de se aprofundarem na temática, abrindo possibilidades de atuação ambiental na escola e na comunidade local. Além destes, outra professora passou, posteriormente, a participar da Equipe de Educação Ambiental da Secretaria Municipal de Educação para elaborar a Proposta Pedagógica da Estação Ambiental de Joaquim Egídio, com objetivo de atender alunos, comunidade e outros grupos interessados. Outras duas professoras assumem um grupo de trabalho de Arte-Educação interno para subsidiar a formação dos educadores do CEMEI.

Esses espaços e experiências certamente contribuíram para a definição do tipo de trabalho proposto, bem como para as possibilidades de ampliação vivenciadas pela escola.

Em 2002, alguns encaminhamentos começaram ser percebidos, entre eles, a mudança de sala de aula, a construção da casinha de boneca, a mudança dos brinquedos do parque e a definição do modo pedagógico de trabalhar com Projetos.

Neste caminhar, o CEMEI procura o Centro de Memória da Unicamp, como parceiro, para subsidiar a construção pedagógica com o foco na Memória, Cultura Local e Educação Ambiental.

Os momentos formativos tornaram-se fundamentais para o desenvolvimento do Projeto Pedagógico. Basicamente dividiu-se em:

*1-Grupo de Trabalho na Escola com assessoria do Centro de Memória da Unicamp, onde se discutiram temas de interesse e*

necessidades para a implementação do Projeto Pedagógico, baseado na Educação Ambiental e ancorado na memória local. Para isso foi necessária a discussão teórica pedagógica de como trabalhar com a memória, história oral, cultura, desenvolvimento da autonomia da criança, metodologia de projeto, a importância do “brincar” na Educação infantil, bem como visitas programadas a uma Galeria de Arte integrando o projeto Arte-Educação.

*2-Trabalho Docente Coletivo*, que ocorreu com a participação de todos os educadores e com a participação alternada dos monitores, visando aprimorar coletivamente o trabalho pedagógico do CEMEI, com momentos de reflexões e estudos, definindo os encaminhamentos e planejamentos bimestrais.

Além destes espaços, os dois sub-projetos da escola, o da Biblioteca e o da Cultura Popular e Meio Ambiente foram estruturados para dar suporte aos encaminhamentos da escola, articulando suas prioridades com a ampliação e aprimoramento da integração com a comunidade, além de favorecer as práticas educativas dos educadores nas salas de aulas.

O espaço Atelier, que fora pensado em anos anteriores, é inaugurado em 2003, e se constitui em mais um espaço que propicia o desenvolvimento infantil e pedagógico através de atividades lúdicas, de brincadeiras e produções de conhecimento.

Na trajetória de construção e afirmação de seu Projeto Pedagógico, a escola elabora seu conceito de escola, criança e participação da família e comunidade, como podemos ver citado no Projeto Pedagógico de 2003:

Acreditamos que a escola deva criar condições de intervenção educativa intencional respeitando as fases de desenvolvimento da criança, as diferenças, as vivências, e através do cuidar/ educar/ brincar possa proporcionar o bem estar das crianças, promover o desenvolvimento integral, ou seja, seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual, cultural e social, afetivo, juntamente com a cooperação de ações entre família e comunidade” (Campinas, 2003, p.4).

Porém, fica claro que apesar da escola de Educação Infantil ampliar as intenções educativas junto às famílias, essa entende que a escola é um espaço de cuidar e educar.

As crianças freqüentam a escola porque as mães trabalham e não têm quem cuide delas, porque acreditam que a escola ensina a ser educado, que aprende mais, que têm contato com outras crianças e aprende a se relacionar, ficam mais independentes, que a escola favorece e estimula o desenvolvimento, aprende a ter modos



e que souberam que a escola era a melhor da região” (Campinas, 2003, p.3).

Entretanto, fica claro também que a escola propõe realizar ações para atender esses anseios das famílias e, também, propõe desenvolver ações para se aproximar do conceito de criança definido no Projeto Pedagógico em 2003 “(...) *estaremos desenvolvendo ações que revelem que a criança é um ser histórico e social, que tem e faz cultura*” (Campinas, 2003, p.3).

Afirma, também, seu pensamento sobre a Educação Infantil e a importância da Escola Pública em promover condições para o desenvolvimento infantil.

A nossa proposta é a de uma escola de educação infantil, enquanto serviço público, que garanta as condições materiais, pedagógicas, culturais, sociais, humanas e alimentares. Que reconheça a criança enquanto ser social, sujeito de direitos e igualdades e, que tenha nessa fase do desenvolvimento humano, a dimensão de infância em si mesma e nessa interação proporcionar o seu crescimento global” (Campinas, 2003, p.4).

E, neste caminhar de afirmações conceituais, a equipe escolar elabora um posicionamento frente à importância do desenvolvimento de um trabalho coletivo e suas implicações curriculares.

(...) a necessidade dos profissionais em construir um ambiente que favoreça um trabalho coletivo, em que se possa refletir sobre valores morais e éticos da sociedade, a própria rotina de trabalho da escola, a proposta curricular que se pretende desenvolver e a importância do papel de cada educador na formação das crianças, conseqüentemente, da sociedade, assim como criar um ambiente que saiba lidar com a auto-estima de cada educador”. (Campinas, 2003, p.4).

O trabalho pedagógico com Projetos é vivenciado como a possibilidade de realizar o trabalho coletivo, a integração dos saberes formal e não formais, o encontro entre as gerações da comunidade e a significação do conhecimento construído pela criança.

O trabalho coletivo pressupõe o envolvimento, comprometimento e a ordenação de atividades para todos os envolvidos no processo de construção do Projeto Pedagógico. Esses aspectos sofrem constantes modificações durante o percurso revendo e re-elaborando as intenções. A

implementação ocorre em decorrência das experiências anteriores onde são redimensionadas e reordenadas as intenções em sucessivas ações.

Os pontos de partidas para o surgimento de projeto de trabalho coletivos podem ser variados e eles podem funcionar ou não como elementos motivadores e estruturadores de uma prática educativa centrada nos interesses, desejos e necessidades dos grupos envolvidos – incluindo-se o próprio educador.”(Fernandes, 2005, p.101).

O Projeto Pedagógico de 2004 do CEMEI Alexandre Sartori Faria advém de um preparo minucioso previsto nos anos anteriores como novas construções (Casa de Boneca e Ateliê), adaptações de ambientes internos, busca de assessoria em universidades para a formação continuada dos educadores, busca de parcerias com empresas da região, criação de espaço para formação dentro da escola e na Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

(...) uma proposta de organização do currículo de uma forma integrada, que visa a uma mudança de postura do sujeito diante de si mesmo, do outro e do mundo. Entretanto, trabalhar partindo de termos, integrando o currículo, exige redefinir a escola, a sala de aula, a relação ensino – aprendizagem, a nossa visão de mundo, a nossa relação com o conhecimento” (Zan, 2003, p.26).

Nesse sentido a Equipe Gestora providencia os recursos didáticos, a infra-estrutura necessária, as parcerias externas e propicia os momentos formativos na escola participando ativamente das discussões e planejamentos.

Aos educadores fica a responsabilidade em implementar e suscitar novas idéias e atividades planejadas elaborando um currículo em consonância com os interesses e necessidades da comunidade. “(...) São eles que, insatisfeitos com o trabalho fragmentado em suas escolas, escolhem mudar esse quadro” (Zan, 2003, p.26).

Nesses últimos quatro anos de estruturação o Projeto Pedagógico da escola só foi possível porque os educadores acreditaram no potencial do trabalho coletivo e por projetos, apesar de algumas inseguranças. “(...) A mudança só é possível a partir da conscientização e da opção do docente. Ele precisa estar convencido de que esse é o melhor caminho para seu trabalho, e acreditando nisso” (Zan, 2003, p.26-27).

A escolha em organizar o Projeto Pedagógico de 2004 com temática central “Memória, Meio Ambiente e Cultura Popular”, onde os

projetos das salas o compõem com desdobramentos temáticos e correlacionados ao assunto, permite uma sintonia entre todos, sendo essa uma das formas de se trabalhar com projetos.

Assim como o Projeto Pedagógico desenha novas idéias, intenções, durante os sucessivos anos, os projetos temáticos acompanham esse processo e passam por diferentes formas de planejar, por diferentes metodologias e temas.

Nos anos anteriores a 2004, os projetos temáticos estavam relacionados a temas que se mesclam com o imaginário que se tem da infância, ou seja, ora com temas mais complexos, ora com temas menos complexos como: *“Cantiga de ninar”*, *“Bichos do mato e bichos do corpo”*, *“As moradias”*, *“Rio Atibaia”* e *“Brincadeiras infantis”*. Nessas escolhas evidencia-se a transição de práticas e concepções de criança, mundo e educação.

Nesses anos, os projetos foram construídos com a escolha do tema e condução metodológica, quase que exclusivamente, realizada pelos educadores. Os alunos participavam apenas das atividades elaboradas.

Em 2004, essas questões ficaram mais atenuadas e os educadores ousam escolher temáticas mais relacionadas com a temática central. Os projetos passaram a ter nomenclaturas mais abrangentes e relacionadas aos interesses e necessidades da comunidade escolar como: *“Fauna e Flora da Região”*, *“Flores e Insetos de Jardim”*, *“Aprender Comendo”*, *“Animais da Fazenda”* e *“Pequenos Artistas”*. Com essas temáticas foi definida a forma de trabalhar os conhecimentos formais e não-formais através de atividades referentes à cultura popular, à memória e à arte.

Partir do ambiente imediato justifica-se neste caso, como ponto de partida, pois o entorno é tão envolvente como estimulador, proporcionando diferentes materiais e oportunidades de pesquisa, estudo e construção de conhecimento. As linguagens artísticas e o foco nos processos de acontecimento da memória são eixos que sustentam um trabalho que se preocupa em oferecer situações e oportunidades potenciais de elaboração, criação, construção, fruição, apreciação, auto-conhecimento, modos de expressão, historicidade, sentimento de pertencimento e autoria” (Fernandes, 2005, p.101).

Outro momento que marca o aprimoramento dos projetos é o de formação, em que uma professora de outra escola, com mais experiência no trabalho por projetos, introduz o objeto “disparador” como instrumento

provocativo para despertar o interesse dos alunos e conhecer o que sabem, o que ainda não sabem e o que gostariam de saber sobre o assunto. A partir desse conhecimento, os educadores planejam os próximos passos dos projetos, juntamente com os alunos.

A elaboração de um projeto exige que os educadores abram espaços para que os alunos manifestem e expressem suas idéias, dúvidas, e conhecimentos sobre o assunto. Além disso, é preciso planejar situações que levem os alunos a confrontar seus conhecimentos e hipóteses. Atividades de estudo, pesquisa com familiares e o conhecimento do cotidiano e seu entorno são meios que proporcionam a socialização de informações e conhecimentos necessários para a constituição da identidade dos alunos e educadores.

(...) quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática tanto mais aprofundam sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela” (Freire, 1987, p.99).

Com essas mudanças os projetos adquirem novos caminhos e movimentos, as crianças e os educadores participam com mais entusiasmo, planejando juntos os conteúdos e metodologias pertinentes, atribuindo mais significado aos conhecimentos sistematizados adquiridos, construindo suas identidades.

Nesse contexto, a educação infantil avança em trabalhos com projetos de formas interdisciplinares, transversais e contextualizadas, apesar de também apresentar um hibridismo de concepções e metodologias.

O trabalho pedagógico por projetos temáticos torna-se uma possibilidade para integração dos conteúdos e as áreas de conhecimento, e para formar cidadãos críticos e autônomos a partir do estudo do seu cotidiano.

Porém, para essa concretização, é fundamental estar-se atento às intenções políticas e às formas em que as mesmas se relacionam com a cultura, educação formal e não formal<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> “Por educação formal entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada frequência e proporcionada pelas escolas enquanto que designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizada. Por último, a educação não-formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não-fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de

A autonomia dada ao CEMEI para pensar e estruturar seu próprio caminho, para buscar espaços formativos atrelados às preocupações locais, traz significados próprios a toda a comunidade escolar (pais, comunidade, funcionários, educadores e alunos) e permite vislumbrar a construção de um novo currículo, preocupado e direcionado para a sustentabilidade local.

A participação da escola na sustentabilidade<sup>8</sup> local está relacionada principalmente com a vontade política de compartilhar experiências, conhecimentos e informações, bem como pela inserção nessa comunidade. Exemplos disso são as constantes participações do CEMEI nos eventos locais, bem como as proposições de atividades interativas com as famílias e velhos da comunidade.

### **3. As entrevistas com pais agricultores**

Os entrevistados foram escolhidos com base no envolvimento dos mesmos com o CEMEI Alexandre Sartori Faria, obedecendo à seguinte representatividade: agricultores, comerciantes e familiares que formam a comunidade de Joaquim Egídio.

Os agricultores entrevistados foram quatro, os quais desenvolvem diferentes atividades, em diferentes áreas rurais do Distrito. Os comerciantes entrevistados também foram quatro, sendo que esses contribuíram indiretamente nas atividades do CEMEI, através de patrocínio, ou através do recebimento das crianças em suas propriedades para atividades educativas, entretanto, não estarão sendo mencionados nesse artigo.

As famílias foram escolhidas através da matrícula de seus filhos no CEMEI, pelo menos há três anos. Estabeleceu-se esse critério para que pudéssemos analisar o envolvimento da família com a escola e a repercussão do trabalho da escola na família durante o período do Projeto de Formação em questão. Sendo assim, pela grande rotatividade das

---

aprendizagem a cada grupo concreto". Afonso (1999).

<sup>8</sup> Sustentabilidade aqui é entendida como um conceito que envolve o aspecto ambiental, social, econômico, político, cultural e ético.

crianças ou por mudança, ou por ter passado para a primeira série do ensino fundamental, esse público ficou reduzido.

Primeiramente os entrevistados foram consultados sobre a possível participação e contribuição na pesquisa, bem como sobre a possibilidade do uso dos depoimentos para a concretização do trabalho proposto.

O material foi coletado através do uso do gravador em local, data e horário indicados pelos entrevistados. Estes participaram com muito entusiasmo, contribuindo com informações e conhecimentos sobre o assunto, acreditando que dessa forma estariam participando e contribuindo com o desenvolvimento da região.

Por diversas vezes os entrevistados emocionaram-se, como demonstram as entrevistas. Um agricultor da região, não podemos deixar de destacar, se preparou com roupa, sapato e boné novo, acrescido com um perfume suave de fragrância agradável. A experiência reitera os escritos sobre a importância das entrevistas para a auto-estima dos escolhidos para os depoimentos, principalmente para os mais idosos que, nesse momento, poderão rememorar e reconstruir episódios de sua vida.

O momento da entrevista possibilitou ainda que os entrevistados refletissem sobre sua história, seu trabalho e a sua inserção na vida local. Como exemplo, ressaltamos um dos comerciantes, o qual elabora, juntamente com a entrevista, a possibilidade de formular outro tipo de trabalho mais ampliado com a escola. Ele se utiliza também do momento da entrevista como desabafo de suas ansiedades e frustrações com a vida de modo geral.

#### **4. O caminho percorrido**

Para A pesquisa tem o enfoque nos aspectos qualitativos por se propor a compreender o objeto de estudo analisando as relações estabelecidas entre escola, comunidade e agricultores, na busca da sustentabilidade local, no caso o Distrito de Joaquim Egídio. A pesquisa está voltada para entender e compreender o que os pesquisados e a escola falam sobre a região, como se estabelecem as relações na comunidade, como se constroem as parcerias entre Poder Público e Privado e como a

Educação ambiental está sendo trabalhada e, se essa pode contribuir no processo de desenvolvimento da comunidade local.

A antropóloga Cláudia Fonseca, que vem dedicando grande parte de sua carreira acadêmica em estudos com método etnográfico, acredita que esse método pode ajudar a educação a enriquecer a intervenção educativa pelo fato de que esta utiliza o diálogo enquanto um ato de comunicação. Afirma ela:

... o sucesso do contato educativo depende do diálogo estabelecido entre o agente e seu interlocutor, e é nessa área de comunicação que o método etnográfico atua” (Fonseca, 1999, p.59).

Seguindo o pensamento de Fonseca (1999) e de Megid Neto (2001), ambos diferem o estudo de caso do etnográfico. Entretanto, ela acrescenta que há equívocos *“quando o método se fecha em técnicas e orientações teóricas que realçam o indivíduo às custas da análise social”*. (Fonseca, 1999, p.59). Para entender melhor, discorre sobre a representatividade dos sujeitos pesquisados, que são escolhidos, na etnografia, com base na observação do pesquisador frente ao seu objeto de estudo. Difere de outros modelos em que os entrevistados são escolhidos a priori e com critérios formulados de antemão e que devem ser representativos de categorias analíticas onde *“o particular é usado para ilustrar ou testar alguma afirmação geral”* (Fonseca, 1999, p.60).

Nesse sentido a pesquisa apresenta-se como etnográfica, pois, com a delimitação do objeto de estudo é que foi possível definir o instrumento de investigação, bem como as pessoas a serem entrevistadas.

Por estar estudando a comunidade de Joaquim Egídio, em busca de uma sustentabilidade possível para o local, seria necessário analisar os principais envolvidos nesse assunto, no caso a comunidade (essa representada pelos familiares do CEMEI), os agricultores que dependem das áreas rurais para sua sobrevivência e os comerciantes que fazem o atendimento da população local e, principalmente, de fora do Distrito, bem como a experiência do CEMEI Alexandre Sartori Faria, com relação ao trabalho pedagógico desenvolvido nos quatro anos, voltados às questões ambientais.

Tão importante quanto delimitar o objeto de estudo, o público a ser entrevistado e o instrumento para a coleta dos dados, foi a análise dos documentos da escola. Com intuito de aprofundar o conhecimento da prática pedagógica, as relações que se estabelecem internamente e com a

comunidade, e qual a repercussão dessas atividades na comunidade de Joaquim Egídio, para surpresa, constata-se que esse acervo de documentos era estritamente burocrático, não possibilitando a análise pretendida. Esse fato cria um hiato entre o escrito e o vivido. E, foi esse conflito que suscitou a necessidade de buscar outras fontes para a coleta de dados, como o livro editado pela escola em 2005 sob o título “Educação Infantil - Arte, Memória e Meio Ambiente”.

A observação participante foi utilizada durante os dois anos da pesquisa, quase que diariamente, em diversos momentos de atividades escolares e do próprio Distrito. Subsidiou a análise da comunidade como um todo, bem como indicou a alteração dos instrumentos de coleta de dados.

A escolha pelo uso da entrevista oral se deu por essa possibilitar uma maior aproximação entre o pesquisador e entrevistado, e também por permitir que o entrevistado use de seu conhecimento e sua história de vida selecionando os momentos e episódios que acredita que sejam relevantes para esse estudo.

Segundo Guedes Pinto e Park (2001, p.97) *“O fato de a história oral delinear-se nesse diálogo entre as diversas áreas/ fontes de conhecimento termina por permitir um olhar diferente a essas populações, buscando tornar visível as múltiplas facetas que compõem essa realidade focalizada”*.

Somente depois de ter resolvido essa questão é que foi possível escolher o público a ser entrevistado, atendendo aos critérios de ter inserção na comunidade escolar e na comunidade do Distrito, e também ter participado da comunidade local e escolar, pelo menos, nos últimos quatro anos.

Os três públicos (comerciantes, familiares e agricultores) foram identificados com ajuda da vice-diretora da escola que forneceu pistas de envolvimento com a escola, além dos documentos oficiais desta. Entretanto, o presente artigo se restringirá às entrevistas das famílias e agricultores.

Os agricultores foram escolhidos atendendo ao critério de possuir vínculo direto com o Projeto Pedagógico da escola, a saber: administrador de fazenda, pequeno agricultor de produtos orgânicos, tratorista e pequeno agricultor de hortaliças no centro do Distrito.



Os familiares também foram indicados e localizados pela vice-diretora para um encontro na escola, esclarecendo o objetivo da pesquisa. Esse público foi o mais difícil de ser entrevistado, pois além de acumular atividades dentro de casa e no serviço, teriam que ter participado das atividades da escola nos últimos quatro anos. O público de pais ficou restrito pela adoção desse critério levando à participação de apenas dois deles. Estes se propuseram a dar uma contribuição com informações para a pesquisa, apesar de participarem, na vida escolar de seus filhos, com menos intensidade do que as mães.

As entrevistas foram gravadas partindo-se de um roteiro que contemplou questões equivalentes para os três públicos e questões específicas relativas à sua representatividade. Sendo assim, o foco da pesquisa não está em resolver um problema identificado a priori e sim em coletar informações necessárias através do diálogo entre pesquisador e entrevistado, que poderão subsidiar as possibilidades do desenvolvimento local.

- Representatividade dos entrevistados

	NOME	IDADE	ATIVIDADE	LOCAL	FORMAÇÃO	RESIDE
<b>AGRICULTOR</b>	Agr.01	± 60	Gado	Fazenda	6ª série	± 32 anos
	Agr.02	± 40	Apicultor	Chácara	Guarda Vídas e Téc Mesoterapia	± 3 anos
	Agr.03	± 40	Permacultura	Sítio	Design e Fotografia	± 3 anos
	Agr.04	± 40	Tratorista	Fazenda	5ª série	± 12 anos

<b>COMERCIANTE</b>	Com.01	± 40	Alimentos	Bar e Restaurante	Colegial	± 40 anos
	Com.02	± 30	Escola de Equitação	Escola de equitação	8ª série	± 30 anos
	Com.03	± 40	Ervas Medicinais e Aromáticas	Chácara	Bióloga	± 13 anos
	Com.04	± 60	Flores e Hortaliças	Chácara	4ª série	± 45 anos
<b>FAMÍLIA</b>	Fam.01	± 40	Apicultor	Chácara	Guarda Vidas e Mesoterapia	± 3 anos
	Fam.02	± 40	Tratorista	Fazenda	5ª série	± 12 anos

Segundo Fonseca (1999) “(...) o pesquisador escolhe o seu “terreno” e só depois procura entender sua representatividade. Chega ao campo com algumas perguntas ou hipóteses, mas é sabido que estas devem ser modificadas ao longo do contato com os sujeitos pesquisados”. (Fonseca, 1999, p.60).

Fonseca (1999), ao mesmo tempo em que afirma a necessidade de aproximação entre entrevistados e pesquisador no momento de coleta de informações, afirma também que é necessário haver um distanciamento por parte do pesquisador na hora da análise dos dados coletados. Apesar de a entrevista ser um momento a dois, com uma interação particular em que muitas vezes o entrevistado aproveita para desabafar seus conflitos e angústias pessoais, é necessário que o pesquisador saiba interpretar seus sentimentos e emoções dentro do contexto de vida da pessoa, para que possa analisar seus dados a partir de um contexto maior do que o da entrevista. “(...) O problema é que a etnografia não é tão “aberta” assim, pois faz parte das ciências sociais e exige o enquadramento social (político, histórico) do comportamento humano” (Fonseca, 1999, p.62).

Após a interação estabelecida entre o entrevistado e o pesquisador, esse último precisa se distanciar dessa relação para poder analisar os dados em busca de suas semelhanças e diferenças, e refletir sobre eles com desenvoltura e sem preconceitos.

Através da realização das entrevistas e leitura de suas transcrições é que se estabeleceram as semelhanças e diferenças que indicaram as categorias de análise. As análises foram realizadas em dois blocos: a experiência do CEMEI Alexandre Sartori Faria e as entrevistas. O primeiro, com a leitura da documentação oficial da escola e literatura sobre educação

infantil e ambiental, com a leitura do livro editado sobre a experiência do CEMEI, e com as observações do cotidiano escolar e do Distrito.

O segundo, a partir da leitura da transcrição das falas das entrevistas, estabelecendo-se quatro categorias para serem analisadas no confronto com a experiência do CEMEI, respectivamente: Imaginário Rural e Urbano, Parceria entre Poder Público e Privado, Conceito de Educação Ambiental e Relação Escola/Comunidade.

## **5. Algumas reflexões**

### Atividades de visitas e atividades fora da escola:

Essas atividades estruturadas pedagogicamente através do estudo do cotidiano suscitam, pelo menos, dois momentos que determinam as formas de aprendizagens. Primeiramente, a organização do educador e alunos em estabelecerem um roteiro de observação, de perguntas e hipóteses conectando os conhecimentos adquiridos com aqueles que estarão por vir.

O segundo se relaciona à interação estabelecida entre escola e a pessoa que os recebe. No caso do CEMEI, esses encontros sempre foram organizados com pessoas da comunidade local, que exerciam atividades correlatas à temática de cada sala.

Exemplos dessas questões são observados na visita dos alunos à chácara de um dos agricultores. Ele está constantemente contribuindo com seus conhecimentos nas práticas educativas da escola. Recebe as crianças, fornece informações sobre o cultivo de hortaliças e criação de porcos. As situações não previstas, na organização desse encontro, fazem com que as educadoras retornem à escola com indagações, levando-as a refletirem todo o processo, bem como a forma em lidar com a informação e conhecimento. Conforme Albagli (2004) há diferenciação nesses dois conceitos.

O aprendizado não se limita apenas a um movimento de aquisição de informações, consiste em adquirir e construir diferentes tipos de conhecimento, competências e habilidades. A informação é importante porque veicula os conhecimentos e não necessariamente gera o conhecimento.

O aprendizado deve ser pensado como relação social, como um processo em que as pessoas não só são participantes ativos, na prática de uma comunidade, mas também desenvolvem suas próprias identidades em relação àquela comunidade”. (Albagli, 2004, p.10).

Quando as educadoras refletem a situação problema refletem também sobre o tipo de interação estabelecida com o outro, qual a inserção da escola na comunidade, o que a escola pode contribuir com essa comunidade, atribuindo e reafirmando o “pertencimento”<sup>9</sup> a essa comunidade.

Retornando a chácara do agricultor para conversarem sobre o “problema”, o agricultor justifica seu jeito de lidar com os porcos. As educadoras percebem o limite econômico e de conhecimento, e, através do diálogo, recebem informações e orientações de como poderia melhor lidar com esse animal. Além do mais, a escola passou a ofertar alimentos para os porcos, diariamente. Nessa interação, o conhecimento é veiculado através do diálogo contendo informações e sugestões, e, ao mesmo tempo em que esse conhecimento é construído, contribui para o desenvolvimento de práticas mais adequadas ao manejo animal e a sustentabilidade local.

Baseando-se em Albagli (2004), reconhece-se que cada local dispõe de diferentes características, e bens coletivos (físicos, sociais, econômicos, culturais, políticos e institucionais) que influenciam na capacidade de produzir, de aprender e inovar. A capacidade de relação entre os atores da comunidade é determinante para gerar processos de crescimento, mudança e desenvolvimento. E é com esse entendimento que a escola tem buscado desenvolver as atividades pedagógicas no cotidiano do Distrito junto às entidades filantrópicas, posto de saúde e empresas como a Nittow (empresa de papel situada no Distrito de Joaquim Egidio), que vem sendo parceira na implementação do Projeto Pedagógico desde 2004.

#### Atividades envolvendo velhos e crianças:

Várias foram as atividades realizadas envolvendo a relação entre velhos e crianças. Os velhos foram até a escola contar suas histórias relatando detalhes arquitetônicos, festejos, costumes e dificuldades da

<sup>9</sup> Pertencimento-“*Pertencer a uma cidade, vila ou bairro, não é apenas viver nela, mas participar ativamente de seu cotidiano, de seus ritos e costumes*” (Gonçalves, 2003).

época. Além disso, receberam as crianças em seus espaços, residências e ou propriedade agrícola.

Nessas experiências remetemos aos estudos de Pereira e Sousa (1998), nos quais o encontro de gerações entrecruza o tempo permitindo um diálogo permanente com a história, recriando-a e recontando-a, através, principalmente, de uma prática comum a essas duas gerações, a de contar histórias. Com essa prática, o idoso reconta os fatos que lhe são mais significativos, rememora esses acontecimentos e refaz a sua história. Ao rememorar, o velho ressignifica a vida adulta, descobre caminhos e signos perdidos e recupera para o futuro as pistas e os desejos que não foram realizados. Além de revigorar a tradição, o velho intervém ativamente no mundo atual.

Ao suposto “despreparo” infantil para compreender a realidade, Walter Benjamin justapõe a tese de que a criança reconstrói o mundo baseada em seu olhar infantil; em relação ao idoso, afirma ser ele o guardião da tradição e da experiência”. (Pereira e Sousa, 1998, p.34).

Outro aspecto importante decorrente dessa atividade é a possibilidade de aproximar a criança do mundo adulto. A criança do mundo moderno conquistou progressivamente seu espaço na sociedade, porém essa situação lhe permite uma autonomia que contribui para seu afastamento das gerações adultas e velhas.

Se a criança passa a ser reconhecida como sujeito na época moderna e ganha um novo **status** sendo valorizada na sua capacidade de construir diálogo, a ausência do interlocutor adulto faz com que ela seja condenada a um monólogo cujo desdobramento é a formação do gueto da infância. A criança perde a família enquanto referência na formação de sua identidade, dando uma sensação de que não pertence a ela e que não a faz parte dessa história. A reconstituição desse diálogo é um desafio posto para os **especialistas da infância**” (Pereira e Sousa, 1998, p.38).

Nesse tipo de atividade as relações interpessoais são determinantes para que a criança assuma um engajamento atuante na comunidade, conquistando e redimensionando sua inserção com ações que contribuam para a cultura e história local, assim como os velhos.

Portanto, minha própria história é construída e partilhada por elementos que estão presentes na memória de uma outra pessoa. Nesse sentido, não só a memória é uma prática social como

a identidade é construída nas relações entre sujeitos” (Pereira e Sousa, 1998, p.40).

Essa é uma possibilidade dos diferentes segmentos sociais construírem suas histórias e buscarem uma sustentabilidade cultural, ambiental, social e econômica. E, como Tonucci (1996) sugere, a sociedade moderna precisa buscar outro caminho que rompa com o “progresso” para poucos e que mude de tendência, construindo uma sociedade preocupada com o bem público, com a felicidade de seus cidadãos e com a qualidade de vida. Para ele esse novo caminho tem que ser construído através do olhar da criança, do velho e dos deficientes, não somente com o olhar do adulto, pois a sociedade capitalista já o privilegiou por ser trabalhador e consumista em potencial.

#### Atividades com a participação da família e da comunidade local

O desejo da escola de se aproximar das famílias e da comunidade local impulsiona ações planejadas em dois âmbitos: dentro dos projetos temáticos específicos das salas, e dentro do Projeto Pedagógico como resultado da integração dos projetos e a temática da escola.

Em relação às atividades dos projetos temáticos, observa-se a preocupação das educadoras em buscar atividades envolvendo a participação das famílias nas situações cotidianas da sala de aula. Utiliza-se de entrevistas com parentes de alunos e moradores de Sosas e Joaquim Egidio para conhecerem a história desses Distritos, de visitas às áreas rurais e urbanas para estudar as diferentes moradias, da confecção dos bonecos “Leandro” e “Camila”, representando situações problemas como infestação de carrapatos e doenças. A família os recebe e registra os procedimentos realizados como medidas de “cura”, do contar a história do Rio Atibaia de hoje e de décadas atrás por um tio de aluno do CEMEI, e do contar a história de brinquedos e brincadeiras de antigamente, bem como a criação desses tipos de brinquedos e vivência dessas brincadeiras.

A utilização desses diferentes recursos pedagógicos permite redefinir o espaço ocupado pela criança na construção de sua identidade com a comunidade local, como também a situa enquanto construtora de seu processo de aprendizagem e geradora de conhecimentos através de trocas de informações contextualizadas na comunidade.

A reconstrução da história torna-se, ela mesma, um processo de colaboração muito mais amplo, em que não-

profissionais devem desempenhar papel crucial. Ao atribuir um lugar central, em seus textos e apresentações, a pessoas de toda espécie, a história se beneficia enormemente. E também se beneficiam, de maneira especial, as pessoas idosas. Um projeto de história oral, mais do que lhes propiciar novos contatos sociais e, às vezes, levar a amizades duradouras, pode prestar-lhes um inestimável serviço. Muito freqüentemente ignoradas, e fragilizadas economicamente, podem adquirir dignidade e sentido de finalidade ao rememorarem a própria vida e fornecerem informações valiosas de uma geração mais jovem” (Thompson,1992, p.32/33).

Quanto ao Projeto Pedagógico evidencia-se, pelo relato da vice-diretora, a necessidade da Equipe Gestora propiciar momentos de socialização de atividades escolares com as famílias e comunidade através de diferentes instrumentos, tais como o “jornal ciranda” veiculado para todas as famílias e estabelecimentos comerciais de Joaquim Egídio, a exposição de todos os projetos no final de cada ano, a apresentação de slides sobre o cotidiano de cada projeto durante as reuniões de pais e a caminhada na trilha de Joaquim Egídio com a colocação de placas confeccionadas pelos projetos temáticos como forma de socializar e orientar os usuários sobre a vegetação, fauna e flora, bem como sobre o porquê do trabalho do CEMEI naquela região.

É importante salientar a capacidade e sensibilidade da Equipe Gestora para avaliar constantemente essas atividades, redimensionando-as em busca de maior participação das famílias nesses eventos. As famílias da atualidade estão muito envolvidas com seus trabalhos, delegando à escola a educação de seus filhos. A escola não desconsidera essa realidade, mas busca alternativas para facilitar esse encontro.

Vimos que não adianta colocar a culpa nos pais dizendo que eles não estão interessados na vida escolar dos filhos, temos que buscar outros caminhos, insistir nos convites, e contar que aos poucos a freqüência vai aumentando”. (Leão, 2005, p.17).

Outro momento de aproximação da escola e comunidade é a busca de parcerias com instituições e empresas da região que contribuem de várias formas, doando e/ ou arrecadando dinheiro para o Projeto Pedagógico, através de oficinas com arte para as educadoras e para as crianças e suas famílias, como o caso da fábrica NITTOW Papel S/A, que utiliza o papel reciclado como matéria-prima.

A experiência do CEMEI Alexandre Sartori Faria vem demonstrar que as crianças pequenas (zero a seis anos) são capazes de apreender os conhecimentos tidos como complexos, que contribuem com a socialização de informações e inovam os conhecimentos a partir de práticas pedagógicas que as considerem. Além disso, testemunham que a Educação Ambiental na educação infantil é possível, extrapolando o simples fato de fazer hortas, cultivar mudas de plantas e plantar árvores nos grandes eventos do município, quando a escola se insere com práticas voltadas ao estudo do cotidiano da comunidade local.

## **6. Participação da comunidade e da escola na sustentabilidade local**

A experiência do CEMEI Alexandre Sartori Faria, localizado no Distrito de Joaquim Egídio, que detém a maior área territorial da APA municipal e também a maior área do território campineiro, contribui com sua prática pedagógica para o desenvolvimento dessa almejada sociedade sustentável, assumindo o enfoque mais abrangente do termo.

O trabalho pedagógico realizado com crianças de zero a seis anos, alicerçado na Memória, Cultura Popular e Meio Ambiente, testemunha a possibilidade de participação do cotidiano da região como base para a sustentabilidade local. As práticas realizadas com as crianças demonstram que seu desenvolvimento está diretamente relacionado às possibilidades de acesso aos conhecimentos científicos e locais, desmistificando a sua incapacidade de aprendizagem dos conhecimentos científicos construídos no decorrer da história humana.

E é na inserção da criança no mundo dos adultos que se articulam as informações necessárias para serem processadas em novos conhecimentos. As experiências com os velhos, além deles serem identificados pelas crianças como senhores com mais idade, colocam-nos, enquanto referência de cultura e conhecimento, que pode não estar sistematizado cientificamente, mas que agrega valores sociais e necessários à formação de pessoas críticas, sensíveis à vida em sociedade e capazes de planejarem seus futuros considerando o lugar onde vivem.

As práticas pedagógicas, dessa forma, transcendem o planejamento oficial e burocrático solicitado pelo órgão público. Os conteúdos deixam de ser pensados, exclusivamente, e estruturados para o



ensino escolar, passando a incorporar aqueles que são construídos nas relações com diferentes pessoas da sociedade, que propõem socializar seus conhecimentos. Os documentos oficiais não são referências únicas e exclusivas, para qualquer estudo que pretenda entender as relações de ensino-aprendizagem. Também são referências as comunidades locais, havendo necessidade de um diálogo de fontes para uma retomada do cotidiano escolar.

Ao pensar o desenvolvimento local, a partir do conhecimento local, em hipótese alguma se pretende reduzir os conhecimentos sistematizados pela humanidade em detrimento dos de uma localidade e, nem tão pouco, submetê-los a um reducionismo de conteúdos locais. É exatamente no sentido oposto a esse pensamento que o CEMEI contribui com sua prática quando consegue unir os conhecimentos sistematizados com os conhecimentos da comunidade local, dando pistas de como realizar as articulações necessárias para a sustentabilidade local.

Essa forma de articulação eleva o potencial das pessoas da comunidade local, não importando o sexo, raça, status social e religioso, cultural e educacional, colocando-as como detentoras de conhecimentos necessários para a renovação de informações, delineando uma capacidade de auto-sustentação dessa comunidade.

Nesse sentido, a pesquisa vem demonstrar que a sustentabilidade local passa pelo reconhecimento das pessoas que detêm história e cultura, e que precisa ser compreendido para que as novas visões possam somar-se aos interesses locais, agregando conhecimentos condizentes à cultura local.

Tendo a cultura como Patrimônio pertencente à humanidade, o desenvolvimento do Distrito de Joaquim Egídio merece um olhar mais apurado que extrapole a ótica de uma estética bonita e exótica do local, para uma ótica de preservação de sua história e cultura, que foi e está presente na história do desenvolvimento de Campinas, do Estado de São Paulo e do Brasil.

Os depoimentos dos entrevistados, através de entrevistas baseadas em sua história, abrem a possibilidade de realizar Políticas Públicas voltadas não somente à comunidade local, mas a toda a cidade de Campinas. Nos relatos encontramos as explicações sobre a região, sua história, a cultura e o modo de vida de cada comunidade. Essas devem ser respeitadas e consideradas como propulsoras de qualquer Política Pública

efetiva. Dessa forma a soma dos conhecimentos e as modificações no ambiente serão menos traumáticas para todos os envolvidos.

Nos depoimentos encontramos também as sugestões que podem ajudar no planejamento da cidade e da região. A metodologia para o planejamento que prevê a participação da comunidade, passa pelo simples fato de ouvir os diferentes atores sociais. E, através de depoimentos orais, é possível compreender melhor o modo de vida, o modo de agir e de pensar, levando em conta a história e a cultura inserida na história local. Além de tudo, ao considerar a História Oral enquanto elemento necessário para o desenvolvimento da metodologia de análise para planejamento local, esta toma uma dimensão relevante, identificando e reconhecendo os moradores como pessoas que pertencem à comunidade, que a conhece e têm autoridade enquanto indicadores de Políticas Públicas.

O sentimento de pertencimento é uma marca que difere qualquer cidadão que possui um vínculo afetivo e histórico com a região. Através dele, é possível determinar o seu agir, sua forma de pensar, e o possível desenvolvimento para a comunidade, de uma forma e não outra. A identidade que o sujeito desenvolve em seu meio contribui para o gerenciamento de problemas relacionados ao desenvolvimento local, bem como na percepção de práticas culturais que possam gerenciar e regular ações, colocando o desenvolvimento em constante situação de vulnerabilidade.

## 7. Referências bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. **Os Lugares da Educação**. In: VON SIMON, Olga Rodrigues de Moraes; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro.(orgs.). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP/ Centro de Memória, 2001. 313 p.

ALBAGLI, Sarita; MACIEL, Maria Lúcia. **Informação e Conhecimento na Inovação e no Desenvolvimento local**. In. Cl. inf, Brasília, V. 33, nº. 03, p.9-16, set/dez, 2004.

CAMPINAS, Prefeitura Municipal de. **Diário Oficial do Município de Campinas**. Lei nº 10.850. Campinas, 08 de junho, 2001.

CAMPINAS, Prefeitura Municipal de. **Plano Diretor**, 1995. 302 p.

CAMPINAS, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Pedagógico do CEMEI Alexandre Sartori Faria** 2001, 2002,2003 e 2004.

CAMPINAS, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Planejamento e Meio Ambiente. **Plano de Gestão da Área de Proteção Ambiental de Sosas e Joaquim Egídio. APA Municipal.** Campinas, 1996.

FERNANDES, Renata Sieiro. **O Trabalho por Projetos no Espaço Escolar: contribuições e desafios para o professor.** In: PARK, Margareth Brandini (orgs). **Educação Infantil** - Arte, Memória e Meio-Ambiente. Jundiaí, SP: Árvore do Saber, 2005, p.101.

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso NÃO é um caso – pesquisa etnográfica e educação.** Revista Brasileira de Educação – Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). Jan/ fev/ mar/ abril de 1999, n. 10 p. 58-78.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.**Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

GUEDES PINTO, Ana Lúcia; PARK, Margareth Brandini. **Ética e História Oral: subsídios para um trabalho com populações em situação de risco.** In: VON SIMON, Olga Rodrigues de Moraes; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. (orgs.). **Educação não-formal: cenários da criação.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP/ Centro de Memória, 2001.313 p.

LEÃO, Flávia de Barros Ferreira. **Envolvendo a Comunidade.** In: PARK, Margareth Brandini; IÓRIO, Suely Ap.; FERREIRA, Flávia de Barros.; PENA, Mônica Eduarda de Almeida.; BASSETO, Luciana (orgs.). **Educação Infantil – Arte, Memória e Meio Ambiente.** Jundiaí-SP: Árvore do Saber - Edições e Centro de Estudos Pedagógicos, 2005, 104 p.

MEGID NETO, Jorge. **Metodologia da Pesquisa e gêneros de trabalho científico.** Campinas: Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2001.

PARK, Margareth Brandini; IÓRIO, Suely Ap.; FERREIRA, Flávia de Barros; PENA, Mônica Eduarda de Almeida.; BASSETO, Luciana (orgs.). **Educação Infantil – Arte, Memória e Meio Ambiente.** Jundiaí-SP: Árvore do Saber - Edições e Centro de Estudos Pedagógicos, 2005, 104 p.

PARK, Margareth Brandini (org), **Formação de Educadores: memórias, patrimônio e meio ambiente.** Campinas, Mercado de Letras, 2003, 208 p.

PEREIRA, Rita Maria Ribes; SOUZA, Solange Jobim e. **Infância, conhecimento e contemporaneidade.** In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (orgs).

**Infância e Produção Cultural.** Campinas, SP. Papyrus, 1998 (série prática pedagógica)

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral.** Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro R/J, Paz e Terra, 1992.

TONUCCI, Francesco. **La ciudad de los niños: um modo nuevo de pensar la ciudad,** Buenos Aires, Editorial Losada, S. A, 1996, 309p.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco. **Currículo por projetos: avanços e possibilidades.** In: PARK, Margareth Brandini (org). **Formação de Educadores:** memórias, patrimônio e meio ambiente. Campinas, Mercado de Letras, 2003, 208 p.

OLIVEIRA, José Arnaldo de. **Memória e participação social: suportes da sustentabilidade.** In: PARK, Margareth Brandini (org.). **Formação de Educadores:** memórias, patrimônio e meio ambiente. Campinas: Mercado de Letras, 2003, 208 p.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento – Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico, elementos metodológicos para elaboração e realização.** 5 ed. São Paulo: Libertad, 1999. –(Cadernos Pedagógicos do Libertad); v.1, 204 p.