

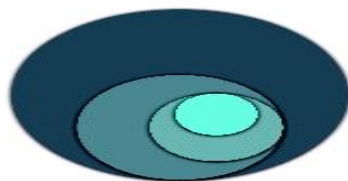


UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Campus Universitário de Jequié/BA

Programa de Pós-Graduação

- Educação Científica e Formação de Professores -



PPG.ECFP

Programa de Pós-Graduação em
Educação Científica e Formação de Professores



**AS POSSIBILIDADES DE INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO DO
CAMPO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ANÁLISE
DOCUMENTAL E AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DE
UMA ESCOLA DO CAMPO**

LETÍCIA FREITAS AZEVEDO

2017

LETÍCIA FREITAS AZEVEDO

**AS POSSIBILIDADES DE INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO DO
CAMPO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ANÁLISE
DOCUMENTAL E AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DE
UMA ESCOLA DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Científica e Formação de Professores

Orientadora: Profa. Dra. Silvana do Nascimento Silva

Jequié/BA - 2017

Azevedo, Letícia Freitas.

A987 As possibilidades de interface entre educação do campo e a
educação ambiental: uma análise documental e as concepções
das professoras de uma escola do campo/Letícia Freitas
Azevedo.- Jequié, UESB, 2017.

109 f: il.; 30cm. (Anexos)

Orientadora: Profa. Dra. Silvana do Nascimento Silva.

Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação Científica
e Formação de Professores), UESB, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

As possibilidades de interface entre educação do campo e a educação ambiental: uma análise documental e as concepções das professoras de uma escola do campo.

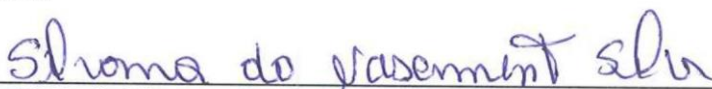
Autora: Letícia Freitas Azevedo

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvana do Nascimento Silva

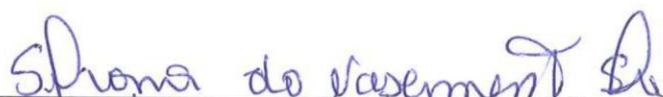
Esse exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por Letícia Freitas Azevedo pela
Comissão Julgadora

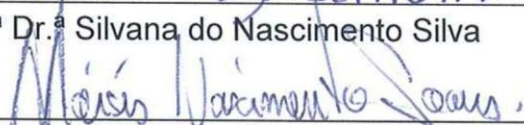
Data: 22/03/2017

Assinatura


Prof.^a Dr.^a Silvana do Nascimento Silva

COMISSÃO JULGADORA


Prof.^a Dr.^a Silvana do Nascimento Silva


Prof. Dr. Moisés Nascimento Soares


Prof. Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro

2017

Dedico:
À minha adorável vó Maria (mainha) e ao meu amado vô Zeca (in memória); à
minha orientadora Silvana do Nascimento; aos povos do campo e militantes da
EC.

AGRADECIMENTOS

Glória ao Deus supremo que rege a vida, autor da minha história, este que permite o contemplar de graças e prodígios. A ele, toda HONRA!

Aos meus amores, a vó Zeca (*in memoriam*) e vó Maria (minha mainha), meus primeiros mestres, referenciais de vida. Quão linda a semeia! Ela e o zelo na irrigação permitiram o desabrochar da colheita. Grata pela criação, por todo o AMOR.

À minha Família, por ter compreendido minha ausência em muitos momentos e apoiado no caminhar. A meu amado Enzo, pela compreensão, cuidado e apoio.

Seu amor foi indispensável na superação dos momentos difíceis.

A meu amigo/irmão, Jefferson Barreto, pela irmandade, a parceria, PRESENÇA ímpar na minha vida. Também aos amigos, Ademário Carvalho e Josinei Gonçalves, pelos diálogos, reflexões, momentos em que compartilhamos nossos anseios, angustias, utopias. Somos cria de uma educação que lapida, cria, transforma, liberta, possibilita a ascensão, torna mulheres e homens sujeitos de sua própria história.

Ao CIPAM/UESB, na pessoa da Profa. Ma. Sônia Maria Teixeira de Matos, por ter sido estímulo, referência na minha trajetória acadêmica. Grata pelas parcerias, ensinamentos, amizade, por apoiar e acreditar nas minhas conquistas.

Ao PPG-ECFP/UESB na pessoa da Profa. Dra. Ana Cristina Duarte pela serenidade, humanidade e acolhimento. Também, às secretarias, Leinad, Carol e Fernanda pela presteza constante.

À Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB - pela concessão do apoio financeiro para realização da pesquisa.

À minha turma: "a preferida". Às colegas/amigas Marli Almeida, Eliana Maria, Lourdes Anésia, Maisa Portugal, Fabiana Moura, Elisângela Soares, pelo carinho e companheirismo.

Aos professores/as do programa pelo compromisso, respeito e serenidade no fazer docente.

Ao Grupo de Pesquisa Educação Ambiental e Formação de Professores pelos momentos de discussões, conhecimentos e troca. À coordenadora do mesmo, minha orientadora Profa. Dra. Silvana do Nascimento por toda dedicação, respeito e humildade. À minha amada Thaís Mendes, pessoa maravilhosa, companheira, amiga. Nossa irmandade ultrapassa o mundo acadêmico. Também, a Daniela Souza, pela generosidade, companhia, carinho. Seres gigantes, que agregaram significativamente a minha trajetória. Parceiras de viagens, congressos, eventos, movimentos de luta, meus pares, meu arrimo. Aos professores Dr Carlos Frederico Loureiro e Dr Moisés Nascimento Soares, estes que compuseram minha banca examinadora. Que honra! Uma banca de excelência! Grandes seres, exemplo de seriedade, comprometimento, sabedoria e leveza. O saber se constrói da partilha, dos encontros e também desencontros, da humildade de quem ensina e também aprende. OBRIGADA!

A todos/as PROFESSORES/AS que participaram da minha trajetória formativa, em especial Josenilda Pereira (madrinha), também aos professores/as da EMETO que me acolheram e se dispuseram a participar da pesquisa. À equipe Gestora Manoel Gonçalves, Maria Gláucia e Marison Barbosa pelo apoio dispensado.

Enfim, o sentimento é de total GRATIDÃO ao fechar desse ciclo.

Letícia, Campesina, Professora, Pedagoga, agora “Mestra”.

Foram dois anos de intensas experiências, aprendizagens, desafios, dificuldades, superação, foco, conquista.

Esse título é NOSSO!

A vocês família, amigos/as, irmandade, parceiros/as, militantes campesinos/as, alunos/as, PROFESSORES/AS, cúmplices da paixão que envolve o meu fazer docente.

“Somos do tamanho do nosso sonho”.

Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida com a gente
Querida e organizada
E conduzida coletivamente.
Eu quero uma escola do campo
Que não enxerga apenas equações
Que tenha como chave mestra
O trabalho e os mutirões.
Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro.
Eu quero uma escola do campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo
E possa compreender os lados.
Eu quero uma escola do campo
Onde esteja o símbolo da nossa semente
Que seja como a nossa casa
Que não seja como a casa alheia.
Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro.

(Construtores do Futuro, Gilvan Santos)

RESUMO

Este estudo objetivou analisar as possibilidades da interface entre Educação Ambiental e Educação do Campo a partir do Projeto Político Pedagógico e da interação com as professoras dos anos iniciais de uma escola do campo. Como pressupostos teóricos, versamos o diálogo com os seguintes aportes: Loureiro, Layrargues, Carvalho, Beltrão, Zakrzewski, Lamosa na concepção de Educação Ambiental e suas nuances; Freire frente à ação educativo-crítica, pensando a educação enquanto ação social, que mobiliza, reflete, questiona e transforma a realidade; Caldart, Arroyo, Fernandes, Molina para dimensão da proposta e concepção da Educação do Campo. Ancorada nas chamadas abordagens qualitativas, a pesquisa configurou-se numa pesquisa de campo realizada em uma instituição de ensino do campo, no município de Jequié-BA, localizada no distrito de Barra Avenida. Os partícipes desse estudo foram 5 (cinco) professoras dos anos iniciais, da Escola Municipal Etelvino Torres de Oliveira - EMETO, que lecionavam no período matutino, no ano de 2015. Para coleta de dados utilizamos a técnica de entrevistas de grupo focal e análise documental. As entrevistas de grupo focal, foram realizadas em 4 (quatro) etapas, estruturadas com perguntas abertas, de caráter discursivo. As categorias para amparar o processo de análise foram às seguintes: i) “meio campo e meio cidade”: EMETO uma escola do campo?, com a subcategoria: Educação do campo para e com o povo do campo; ii) Educação Ambiental em diálogo com a Educação do Campo: um olhar para o contexto iii) Conscientizar e problematizar: caminhos da/para Educação Ambiental, com a subcategoria: Educação do Campo com a Educação Ambiental: limites e possibilidades dessa interface. A pesquisa sinalizou possibilidades de práticas pedagógicas que dão ênfase à interface presente entre Educação Ambiental e Educação do Campo, bem como seus limites, narradas pelas partícipes. Estas compreendem a importância de trabalhar com a EA e sobretudo as possibilidades da interface entre EC e EA, identificadas por meio dos relatos de experiências com projetos pedagógicos desenvolvidos no contexto escolar pesquisado. Em contrapartida, observou-se um dissenso no que diz respeito ao pertencimento do campo, por parte docente/discente, dificuldades por parte da comunidade escolar e local em assumir a identidade territorial e cultural do campo, questões que reverberam na negação e silenciamento dessa cultura. Esse não reconhecimento favorece a ausência de propostas alternativas de educação que melhor compreenda o campo, os anseios, angústias e perspectivas do/a docente e discente campestre. Embora, a pesquisa também aponte relevantes estratégias pedagógicas e recursos utilizados pelas partícipes no intuito de favorecer a tomada de consciência dos educandos para com as questões ambientais, ainda gotejam fragilidades quanto o saber epistêmico da EA e da EC, refletindo em propostas incipientes dessa possível interface, bem como de sua relação e sentido para os povos do campo.

Palavras-chave: Educação do campo. Educação Ambiental. Sustentabilidade.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the possibilities of the interface between Environmental Education and Rural Education from the Political Pedagogical Project and the interaction with the teachers of the initial years of a rural school. As theoretical framework, we dialogue with the following contributions: Loureiro, Layrargues, Carvalho, Beltrão, Zakrzewski, Lamosa for the conception of Environmental Education and its nuances; Freire for educational-critical action, thinking education as social action, which mobilizes, reflects, questions and transforms reality; Caldart, Arroyo, Fernandes, Molina for the dimension of the proposal and conception of Rural Education. Anchored in the so-called qualitative approaches, the research was set up as a field survey conducted at a rural education institution in the municipality of Jequié, Bahia, Brazil. The participants of this study were 5 (five) teachers from the initial school years of the Etelvino Torres de Oliveira Municipal School (EMETO), who taught in the morning, in 2015. For data collection we used the technique of focal group interviews and documentary analysis. The focus group interviews were conducted in 4 (four) stages, structured with open-ended questions, of a discursive nature. The categories to support the analysis process were the following: i) Rural environment and city environment: EMETO a rural school?, with the subcategory: Education for the rural area and with the people from the rural area; ii) Environmental Education in dialogue with Rural Education: a look at the context iii) Raising awareness and problematizing: paths from/to Environmental Education, with the subcategory: Rural Education with Environmental Education: limits and possibilities of this interface. The research showed possibilities of pedagogical practices that emphasize the present interface between Environmental Education and Rural Education, as well as its limits, narrated by the participants. These understand the importance of working with EE and above all the possibilities of the interface between RE and EE, identified through the reports of experiences with pedagogical projects developed in the context of the surveyed school. On the other hand, there was a disagreement regarding belonging or not to the rural area, on the part of the teacher/student, difficulties on the part of the school and local community in assuming the territorial and cultural identity of the rural area, issues that reverberate in the negation and silencing of this culture. This non-recognition favors the absence of alternative proposals of education that understand better the rural areas, the yearnings, anxieties and perspectives of the peasant teachers and students. Although the research also points out relevant pedagogical strategies and resources used by the participants in order to encourage students to become aware of environmental issues, there are still weaknesses in the epistemic knowledge of EE and RE, reflecting in incipient proposals of this possible interface, as well as their relation and meaning to the people of the countryside.

Keywords: Rural Education. Environmental Education. Sustainability.

Lista de Ilustrações

Figura 1 – Desenho que demonstra o mapeamento de fechamento das escolas do campo no Brasil, com base no Censo escolar/Inep 2014, p. 18.

Figura 2 – Foto da versão impressa do Jornal Jequié, que noticiou a pretensão de fechamento de 12 escolas do campo em Jequié, no ano de 2015, p. 19

Lista de Tabelas e Gráficos

Tabela 1- Infraestrutura das escolas do campo de Jequié/BA, p. 20.

Tabela 2- Estrutura da grade analítica, p. 53.

Tabela 3 - Categorias obtidas da análise documental do PPP e do grupo focal, p. 54.

Lista de Abreviaturas e Siglas

- ABAG - Associação Brasileira de Agronegócio
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
- CIPAM - Centro Interdisciplinar de Pesquisas Agroambiental
- DCHL - Departamento de Ciências Humanas e Letras
- EC - Educação do Campo
- EA - Educação Ambiental
- ER - Educação Rural
- PPP - Projeto Político Pedagógico
- IENCI - Investigações em ensino de Ciências
- Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental
- PME/JQ 2015 - Plano Municipal de Educação de Jequié/2015
- RevBEA - Revista Brasileira de Educação Ambiental
- Revista Ensaio P. em Ed. em Ciências
- RevPEA - Pesquisa em Educação Ambiental
- RevPEA - Pesquisa em Educação Ambiental
- UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Sumário	
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I	24
POR UMA INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	24
1.1 - Breve histórico da Educação do Campo no Brasil	24
1.1.2 - A educação rural e seu efeito mercantil	25
1.1.3 - Por uma Educação "DO" Campo	28
1.2-Educação Ambiental na Educação do Campo: a interface	33
CAPÍTULO II	37
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA	37
2.1 - A Educação Ambiental no contexto educacional	37
2. 2 - Sustentabilidade: uma realidade possível	39
CAPÍTULO III	46
O PERCURSO DA PESQUISA	46
3.1 - Pressupostos metodológicos e epistemológicos	46
3.2 - O palco e os atores estudados	47
3.3 Os instrumentos e dispositivos do estudo	49
3.4 - Organização e operacionalização da Análise	52
CAPÍTULO IV	56
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	56
4.1 - "meio campo e meio cidade": EMETO uma escola do campo?	56
4.1.2 - Educação do campo para e com o povo do campo	62
4.2 - Educação Ambiental em diálogo com a Educação do Campo: um olhar para o contexto	66
4.3 - Conscientizar e problematizar: caminhos da/para Educação Ambiental	74
4.3.1 - Educação do Campo com a Educação Ambiental: limites e possibilidades dessa interface	69
CAPÍTULO V	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.	96
APÊNDICE B - Roteiro das entrevistas de grupo focal.	98
APÊNDICE C - Termo de uso de imagem e depoimentos.	101

INTRODUÇÃO

As mudanças climáticas, as reações da natureza e os diversos problemas ambientais que o Planeta Terra vem sofrendo ao longo de sua história põe em tela a importância de se repensar a ação humana em sua esfera planetária, instruir os seres para viver em harmonia com a natureza, ou seja, lançar mão de novas propostas educacionais que venham reparar o desequilíbrio ambiental que paira sobre nosso planeta. Assim, a agressão ambiental fomenta a necessidade de uma educação ao seu conteúdo.

Partindo da sensibilidade particular para com o espaço campestre, sendo este fator preponderante na minha trajetória não somente acadêmica, mas de vida, o estudo foi se estruturando. Tive como base experiências significativas na participação de projetos de extensão (CIPAM¹) e de iniciação à docência (PIBID²), que versavam sobre a Educação do Campo (EC) e Educação Ambiental (EA), além de atuarem em comunidades rurais, inclusive na comunidade de Barra Avenida, *locus* do estudo.

A inclinação para a temática pesquisada também se originou da minha vivência neste espaço rural, sendo moradora da comunidade observava problemas ambientais latentes como a poluição dos rios que rodeiam o distrito, o assoreamento destes, a exploração clandestina de madeira, extração de cascalho, destruição da fauna e flora, a caça de animais silvestres, etc. Realidade que me instigava a analisar como a educação direcionada para esse contexto

¹ Com o compromisso de executar e consolidar linhas de pesquisa em desenvolvimento e sustentabilidade, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia implantou o Centro Interdisciplinar de Pesquisa Agroambiental (CIPAM), coordenado pela Prof.^a Ms. Sônia Maria Teixeira de Matos, do Departamento de Ciências Humanas e Letras (DCHL), com o objetivo de articular, fomentar e desenvolver programas e projetos interdisciplinares de forma sistemática e permanente na área agro-ambiental. A missão do CIPAM é apoiar e implementar ações junto as comunidades rurais e urbanas, visando o desenvolvimento local sustentável em sintonia com a conservação dos recursos naturais.

² Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, realizado com apoio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, com o objetivo de incentivar a formação de professores para a educação básica, fortalecer a tríade ensino-pesquisa-extensão na formação de professores (inicial e continuada) e valorizar o contexto da escola pública como espaço de produção teórica, de trabalho intelectual e de desenvolvimento de competências profissionais docentes.

tratava tais problemas, haja vista que nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, na preocupação com a oferta de uma educação com qualidade social, cita:

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular a seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, à abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. (BRASIL, 2013, p.115)

Desse modo, não é possível conceber uma escola de qualidade desconectada do seu entorno, ausente da dimensão política, social e cultural do seu contexto. Educação esta, com vistas à formação crítica, possibilitando a tríade reflexão-ação-reflexão.

A intenção de investigar a interface entre EC e EA perpassou pela possibilidade de diálogo entre ambas, sendo válida tal iniciativa para o fomento de pesquisas na área. Apesar da reduzida produção de trabalhos nessa linha, como pode ser observado na tabela de Sondagem das teses e dissertações no Banco de Dados da CAPES, disponível no apêndice dessa dissertação, há de considerar as produções de Zakrzewski (2006; 2004; 2002; 2002), Coelho (2013; 2012), Toniol e Cruz (2014), Cunha e Hillig (2014), Medeiros e Lindner (2014).

Zakrzewski (2002), em sua tese de doutorado, buscou refletir sobre a formação continuada em EA de professores/as de escolas rurais. Sua pesquisa além de resgatar a história da educação no meio rural, também destaca as negligências com a educação neste meio, bem como a carência de pesquisas e intervenções em EA voltadas à população do campo. Tal autora é referenciada nesse estudo como incentivo à discussão da interface EA-EC proposta.

Ao considerar a pertinência da EA no contexto da EC, fomentamos a reflexão e as possibilidades de cunho teórico e prático que consideram o elo presente e necessário entre ambas. Partimos do princípio que a interface existente entre esses conhecimentos corrobora para compreensão e problematização da questão que enfrentamos atualmente acerca do tema sustentabilidade.

A questão ambiental é fator de intensos conflitos e disputas no campo brasileiro, desde a questão agrária, à situação social das famílias que sobrevivem nesse espaço. Com destaque a implantação do novo modelo de desenvolvimento capitalista de agricultura, um avanço falsamente “ingênuo” que demanda uma herança maldita que assola o modo de vida camponês, a exemplo do agronegócio.

O agronegócio passa a ser defendido por grandes empresas, estatais, associações, inclusive por escolas que firmam parcerias com estas, como aponta Lamosa (2016) no caso da Associação Brasileira de Agronegócio - ABAG. Segundo autor, por meio do projeto de educação ambiental, denominado “Agronegócio na Escola”, desenvolvido pela ABAG em redes municipais e na rede estadual de educação de São Paulo, difunde a imagem do agronegócio como meio mais moderno de desenvolvimento econômico no campo.

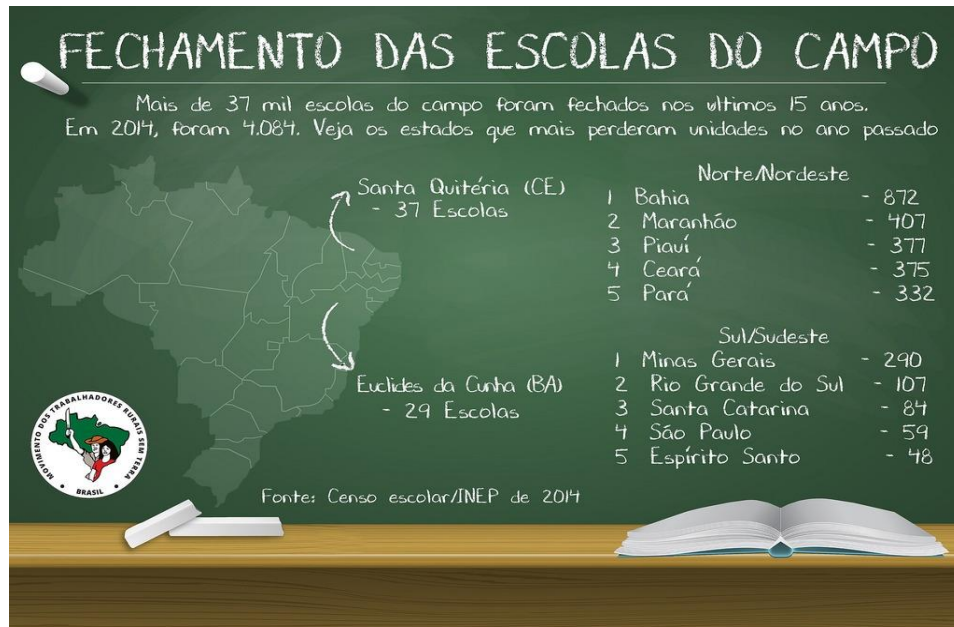
Que desenvolvimento é esse que responde pelo aumento da pobreza, pela degradação da natureza, da qualidade de vida, pelo aumento da desigualdade social, a exclusão do povo camponês e a hegemonia do capitalismo? A quem serve essa proposta de EA?

O modelo de desenvolvimento difundido no campo brasileiro também responde pelo fechamento sistemático de escolas do campo no país. Daí a ideologia de que campo não é lugar de estudo e sim de trabalho (CALDART, 2009). Essa questão também é reafirmada na fala da educadora Cristina Vargas, do setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ao discutir sobre as estatísticas de fechamento de escolas no espaço rural: “No campo brasileiro a educação é pensada a partir da necessidade de não existir gente no campo” (VARGAS, 2016).

A esse respeito Silva (2015), com base nos dados disponíveis pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), salienta que estes revelam que a educação no campo corre no sentido contrário. No ano de 2014, mais de 4.084 escolas do campo foram

fechadas. “Se pegarmos os últimos 15 anos, essa quantidade salta para mais de 37 mil unidades educacionais a menos no meio rural” (Ibidem, s/p).

Figura 1 – Desenho que demonstra o mapeamento de fechamento das escolas do campo no Brasil, com base no Censo escolar/Inep 2014.



Fonte: <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>

Com base nos dados apresentados na figura 1, percebemos que na Bahia a situação foi ainda pior, perdemos em 2014, 872 escolas no espaço rural. Segundo Clarice Santos³ (SILVA, 2014), “esses números revelam o fracasso da atual política de educação no campo”.

Para ela, os instrumentos criados precisam ser revistos para que se alcance o resultado esperado. “Se por um lado existe um esforço do governo federal em ampliar o transporte escolar rural, por outro, esse esforço não é o mesmo para evitar o fechamento das escolas”, exemplifica (SILVA, 2014).

A professora Clarice questiona essa ausência de sentido, pois se não há aluno o que leva a pensar e investir em transporte? Salienta que há um conjunto de critérios que demonstram as falhas das atuais políticas educacionais no país.

No âmbito local, em Jequié, no ano de 2015, a Secretaria Municipal de

³Professora da Universidade de Brasília (UnB).

Educação do município encaminhou ao Conselho Municipal de Educação um ofício (Ofício 0871/14) com a relação de 12 escolas rurais que passariam a não funcionar no referido ano, sendo alegada a necessidade de reestruturação do setor. Segundo nota divulgada em um site jornalístico da região, transcrita a seguir:

[...] vários fatores contribuíram para a grande redução do número de alunos nessas escolas que serão fechadas, como precariedade na estrutura física, das escolas, má conservação das estradas vicinais, dificultando o acesso as localidades onde estão instaladas as instituições de ensino, além de irregularidades no calendário letivo (FRAHM, 2015, s/p.).

A notícia também foi manchete no jornal semanal da cidade: (Figura 2)

Figura 2 - Foto da versão impressa do Jornal Jequié, que noticiou a pretensão de fechamento de 12 escolas do campo em Jequié, no ano de 2015.



Fonte: Jornal Jequié.

Sobre tal iniciativa em Jequié/BA, tentei coletar alguma informação oficial nos sites da Prefeitura Municipal, do Conselho Municipal de Educação, da APLB/Sindicato, Delegacia Sindical do Sol, bem como no Plano Municipal de Educação/2015-2025, porém não consegui nenhum dado oficial que fizesse menção a tal proposta, ou suposta concretização da mesma.

Todavia, as informações quanto à precariedade do serviço prestado às instituições educacionais do espaço rural de Jequié são também denunciadas no

Plano Municipal de Educação de Jequié (PME/JQ 2015) expostas na tabela a seguir:

Tabela 1: Infraestrutura das escolas do campo de Jequié/BA.

Infraestrutura	Num. de escolas		Observações
	Possui	Não possui	
Biblioteca	02	51	Das duas escolas que possuem, uma divide espaço com o laboratório de informática
Refeitório	00	53	
Água Tratada	02	51	As escolas que não dispõem, assim como a comunidade em que elas estão inseridas, utilizam água de diversas origens. Duas delas são abastecidas por carro pipa.
Energia elétrica	51	02	
Rede de esgoto com tratamento	00	53	
Fossa	52	01	A escola que não possui fossa despeja dejetos no rio que passa na comunidade
Área de lazer coberta	00	53	
Área de lazer descoberta	53	00	Essa área de lazer descoberta se constitui no pátio da escola
Sala de leitura	00	53	
Laboratório de informática	17	36	Dos 17 laboratórios recebidos do FNDE, apenas 7 estão instalados em salas específicas para esse fim. Os demais funcionam em sala de aula.
Depósito de merenda	08	45	As escolas que não possuem depósito acondicionam alimentos no espaço da cozinha
Cozinha	53	00	
Diretoria	03	50	Nas escolas que não possuem espaços próprios para diretoria esta funciona em espaços compartilhados com secretaria escolar ou sala de professores
Secretaria	09	44	A maioria das escolas utiliza o mesmo espaço da diretoria para a secretaria ou sala de professores
Sala de professores	05	48	
Quadra esportiva	01	52	A quadra da escola que possui é descoberta e está em situação precária

Fonte: PME/JQ 2015-2025.

Algumas outras sinalizadas por Matos, Azevedo, Santos *et al* (2013, p.5):

Estudo recente acerca da educação do Campo no Município de Jequié apresenta graves deficiências nas escolas rurais, tais como: insuficiência e precariedade das instalações físicas; predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação; calendário escolar inadequado para as necessidades do espaço rural; falta de professores

habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; ausência de acompanhamento pedagógico, principalmente das escolas mais distantes da sede; conteúdos curriculares e metodologias inadequadas às peculiaridades das reais necessidades dos/as alunos/as do campo; dentre outras questões de ordem material.

Tais achados fundamentam as deficiências para com a EC, sejam elas na esfera global, quanto local. Disseminam a prática das negligências, historicamente herdada, de uma realidade que exclui, nega e aprisiona os silenciados da história. Vemos que no recorte dado à Jequié tais dados denunciam situações que se materializam em atentados a nossa constituição/88, também aos dispositivos legais que rezam pela qualidade da educação do campo.

Outro aspecto observado são as condições insuficientes sinalizadas na tabela, relacionadas com a saúde pública no campo, e que diretamente está ligada com a dimensão ambiental, requerendo, assim, uma urgente atenção. Vejamos:

Nas localidades em que não têm água encanada, a captação é feita através de cisternas e/ou poços protegidos, ou por sistema de gravidade, diretamente de cursos de água, sem nenhum tratamento. Além dessas, existem outras fontes alternativas, muitas vezes, inadequadas para o consumo humano. Em relação ao esgotamento sanitário, a situação é mais crítica, pois na maioria das escolas os dejetos são depositados em “fossas rudimentares”, lançados em cursos d’água ou diretamente no solo, a céu aberto, comprometendo a saúde da comunidade local e a degradação ambiental (PME/JQ, 2015, p.122).

Os riscos à saúde pública no campo são fortemente visíveis nos dados apresentados, o que não diverge de tantas outras realidades na área rural brasileira. É pertinente analisarmos um contrassenso quanto ao que se ensina na escola e o que se vive, trabalham-se no dia-dia escolar o cuidado com a água, a importância da água potável, os cuidados com a saúde do nosso corpo, as doenças, a necessidade do saneamento básico vista à proteção da saúde pública e do meio ambiente. Porém, da janela dessa escola o aluno/a contempla o inverso, a contradição do que prega tais conhecimentos.

Essas e tantas outras reflexões agregam ao entendimento do papel social da EC, esta que permite dialogar com os sujeitos, penetrar no seu

mundo/contexto e com este construir e problematizar conhecimentos, bem como sistematizá-los e mediá-los sem perder de vista o seu compromisso político, social e humano para com a vida desses camponeses.

O diálogo proposto frente à necessidade de se pensar a EA em interface com a EC, estabelece ricas reflexões acerca do modo de estar e agir do homem camponês, a compreensão de que esta discussão está intrinsecamente ligada ao espaço rural e as instituições que a compõem. Sendo a instituição educacional uma forte ferramenta para difundir a educação ambiental, fomentando propostas e reflexões que atendam as emergentes situações de seu contexto local ou global.

No intuito de propiciar a compreensão dessa interface buscamos fundamentos em Paulo Freire, precursor da Pedagogia Libertadora, capaz de emancipar o indivíduo, torná-lo sujeito de sua própria história (FREIRE, 1996). A ação educativo-crítica defendida por Freire pressupõe pensar a educação enquanto ação social, que mobiliza, reflete, questiona e transforma a realidade.

Nesse sentido, a organização e o desenvolvimento da EA dentro da proposta da EC serão provenientes de um empoderamento de direitos, da autonomia conquistada e do enfrentamento estabelecido frente às reais situações/organismos que subestimam a consciência ambiental e marcham contra os interesses de um mundo mais justo, solidário, equitativo e ambientalmente sustentável.

No plano estrutural desta pesquisa, algumas inquietações nortearam os primeiros passos de investigação, sendo-as: Qual a concepção dos/as professores/as da escola do campo sobre a possível interface entre Educação Ambiental e Educação do Campo? Como os/as professores/as medeiam propostas de Educação Ambiental, atreladas a Educação do Campo sob a sustentabilidade?

Como objetivo geral, buscamos analisar as possibilidades e limitações da interface entre Educação Ambiental e Educação do Campo a partir do Projeto Político Pedagógico e da interação com as professoras dos anos iniciais da escola

do campo. No plano específico, analisamos se o currículo da escola do campo pesquisada adere a propostas alternativas de uma educação que melhor compreenda o espaço campestre, os anseios, angústias e perspectivas do/a docente e discente campestre; analisamos se o PPP da escola apresenta possibilidades de uma Educação Ambiental em interface com a EC; buscamos também analisar estratégias desenvolvidas pelas professoras dos anos iniciais que possibilitaram a interface entre EA-EC.

CAPÍTULO I

POR UMA INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

1.1 - Breve histórico da Educação do Campo no Brasil.

No plano de estudos e pesquisas que referenciam a Educação do Campo (EC) no Brasil, faz-se necessário um recorte temporal desse fenômeno, a fim de situar o leitor desta concepção de educação, dos aspectos que antecederam tal feito, ou seja, um delineamento histórico de sua origem e percurso. Nesse intuito, ancorados por Caldart (2009), Leite (1999), Arroyo (1999) tecemos tais contribuições.

A EC “nasceu como crítica à realidade educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no campo” (CALDART, 2009, p. 5). Tal crítica não se refere à educação em si mesma, mas as parcas políticas de educação que não atendiam e não respeitavam os direitos dos cidadãos camponeses.

Segundo a autora, esta crítica situa-se em duas dimensões: prática, vista pelas lutas sociais em favor do direito à educação, e teórica quando a mesma assumiu o contraponto de Educação do campo e não Educação rural, instaurando assim o confronto de ideias, de concepções.

Longe de ser um *continuum* da educação rural, antes ofertada, esboçada pela ideologia instrumental e mercantil, a EC surgiu como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações (CALDART, 2009).

O campo muitas vezes foi visto como lugar de atraso, de trabalho e não de vida. Quando institucionalizada a educação escolar para esse público, pautou-se pela concepção da “Educação Rural”. As primeiras tentativas de consolidação desta, aqui no Brasil, deram-se “por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/1920, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização” (LEITE, 1999, p. 28).

Dentro de uma proposta utilitarista, a Escola Rural caracterizou-se da visão ideológica de ofertar os saberes de pouca utilidade, que ensinassem principalmente o manuseio com a enxada, o ordenhamento de vacas, o plantio e a colheita com vista ao próprio sustento (ARROYO, 1999).

O propósito deste ensino era minimizar os conteúdos de tal forma que propiciasse a supervalorização do trabalho manual, desfavorecendo o aspecto intelectual, fortalecendo a alienação e manutenção da exploração sob a ideologia de fixação do trabalhador rural no campo. Esta proposta será apresentada em tópico posterior.

O movimento em prol a EC no Brasil ressurgiu com força a partir de 1980, sob ações coletivas que questionam o território destinado ao campesinato⁴. “Trata-se do clamor da terra por aqueles e aquelas que estão em marcha, na luta social e emancipatória pela liberdade para serem gente que quer brilhar e oferecer aos filhos e filhas uma nova sociedade” (NASCIMENTO, 2009, p. 159).

Merecendo destaque a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, principal protagonista da nova educação que surge “dos” e “para” os trabalhadores e trabalhadoras rurais, sendo esta um marco na história da educação no Brasil, oriunda de um projeto de educação a partir dos próprios sujeitos do campo, estes trabalhadores e trabalhadoras e suas organizações sociais e sindicais.

1.1.2 - A educação rural e seu efeito mercantil

A educação antes vista como Educação Rural (ER), destinada para os povos do campo, ancorava-se pela ideologia de formar para atender a demanda mercantil, ou seja, a lógica convencional de preparar a mão de obra para servir ao mercado, fazendo jus a interpelações pejorativas que compreendem o campo como espaço de produção e não de vida.

⁴ Define-se a um conjunto de famílias camponesas que existem em um território, ou seja, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso das disponibilidades naturais e culturais de um dado espaço geográfico politicamente delimitado. (COSTA e CARVALHO, 2012, p. 115)

A Educação Rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação política ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isto é coisa de gente da cidade” (LEITE, 1999, p. 14).

Ficam nítidas atitudes de negligência para com a população camponesa que muito contribuiu para o seu silenciamento, negação de direitos e invisibilidade social. A ideologia histórica de superioridade da cidade para com o campo, estando a primeira na condição elevada de desenvolvimento e o campo na condição subalterna, lócus de atraso.

Esse atraso, por ora, foi “superado” aos olhos do capitalismo, quando passou a enxergar o campo como seu principal vetor de lucratividade, abrindo espaço para injeção tecnológica, que nos anos 70, com a adoção do padrão tecnológico da Segunda Revolução Agrícola e levado ao paradoxismo pela Revolução Verde⁵, tem significava abertura de um extenso mercado de máquinas, implementos, sementes e insumos agroquímicos.

Esse avanço nada mais representou do que a hegemonia do urbano sobre o rural, fortalecendo o propósito da ER, formar a mão de obra para atender o mercado/cidade. Dessa pretensão analisamos a dualidade incoerente da educação, para os camponeses⁶ formação técnica, e para os cidadãos⁷ formação “intelectual”. Embora, tal formação intelectual presente na cidade ainda se apresente aos moldes do ensino tecnicista, da “transferência”, em que o/a aluno/a é mais paciente, do que sujeito do processo (FREIRE, 1996).

Segundo Gramsci⁸ (1968, p. 7), “todos os homens são intelectuais, poder-

⁵ Refere-se à invenção e disseminação de novas sementes e práticas agrícolas que permitiram um vasto aumento na produção agrícola a partir da década de 1950 nos Estados Unidos e na Europa e, nas décadas seguintes, em outros países. No intuito de sanar o problema da fome no mundo, a revolução verde inculcou o aceleração da produção agrícola e com isso a defesa do agronegócio e a introdução dos transgênicos na produção de alimentos.

⁶ Pessoa campestre, pastoril.

⁷ Pertencente ou relativo à cidade. Habitante de cidade.

⁸ Gramsci diferencia os homens intelectuais em duas categorias: O intelectual tradicional, livre pensador que não caminha com o povo e sim com as autoridades, eles assim não garantem a

se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais”. Nesse sentido, analisamos que tendo como base a ER levantada sob a óptica aqui descrita, muitos foram os limites que inviabilizaram a formação intelectual dos camponeses nesse recorte histórico tratado.

Ademais, a quem interessava destinar para os povos do campo uma educação que os libertassem da condição servil, do anonimato que durante décadas silenciou a sua história? É evidente que este empoderamento tardio custou a vir, e serviu de combustível para as inúmeras frentes de luta.

Para o campo nada mais além do que o mínimo, ou até mesmo nada. A ER- sendo esse mínimo- contribuiu para instauração sistêmica de sua limitação, também como “meio de conter o forte movimento migratório, fixar o homem no campo, evitar a explosão de problemas sociais nos centros urbanos e, sobretudo, proteger os interesses dos agroexportadores, mantendo mão-de-obra no meio rural” (JESUS, s. d. p. 2).

O conservadorismo sempre esteve presente nesse projeto de educação, sob a pretensão de privar a ascensão social dos camponeses, em vista a manutenção do *status quo*. Colidir com a lógica da formação tecnicista e mercantil que protagonizou os primeiros passos da educação no espaço rural significa romper com as suas estruturas e avançar ao novo, para “um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 12).

Para concepção desse projeto, a educação precisa estar vinculada a processos de luta social organizada, capaz de mexer na estrutura de valores, na visão de mundo dos camponeses, com a pretensão de assumir a construção de um projeto de campo que contrarie a lógica do capitalismo (CALDART, 2009).

democracia e o intelectual orgânico sendo aquele que precisa reavivar a práxis, o homem que pensa e executa, este é o porta voz do povo.

Por assim dizer, uma educação que vá de encontro ao anseio mercantil característico da ER, deverá ir além do ruralismo pedagógico que aliena, aprisiona o trabalhador e trabalhadora rural, essa nova concepção nasce dos seus agentes, vai “além do capital⁹”, é uma educação “do” campo.

1.1.3 - Por uma Educação “DO” Campo

O “do” da EC é defendido na literatura (CALDART, 2009; ARROYO, 2004; MOLINA, 2006; FERNANDES, 2002) sob a interpretação de que o mesmo tem a ver com o protagonismo desse movimento, ou seja, os sujeitos sociais do processo de criação da EC, os “movimentos sociais camponeses em estado de luta”, com destaque os movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST.

“Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade” (CALDART, 2009, p. 41). Seguindo esse argumento a autora aponta que é o protagonismo a marca que mais incomoda, pois são os sujeitos antes silenciados que entram em cena como construtores de uma política de educação, de uma reflexão pedagógica que venha atender seus anseios e realidade.

Para Arroyo, Caldart, Molina (2004, p. 09) “a educação do campo não fica apenas na denúncia do silenciamento; ela destaca o que há de mais perverso nesse esquecimento: o direito à educação que vem sendo negado à população trabalhadora do campo”. No cenário de produções acadêmicas, outros autores e autoras como Arruda e Oliveira (2014), Augusto (2014), Barbosa e Fernandes (2013), Breitenbach (2011), Cavalcante (2010), Hage (2014), Hage e Barros (2010),

⁹ Termo utilizado por István Mészáros, em seu livro “A educação para além do capital”. O autor critica a lógica mercantil dada pelo capitalismo à ação educativa, problematiza o papel da educação e suas possibilidades de contribuir na mudança social.

Locks, Graupe e Pereira (2015), Martins (2008), Ribeiro (2015), Rotta e Onofre (2010), Sant'ana e Sant'ana (2013), Verdério e Brotto (2011) fomentam o exposto ao apresentarem em seus dados a ausência de políticas públicas para com a Educação do Campo, denunciando precariedade na sua oferta e ausência de seriedade no cumprimento deste direito.

É sabido que a luta por educação é um direito humano, mas segundo Nascimento (2009, p. 159) deve haver cautela ao analisar esse movimento para o campo, pois ele sinaliza que:

(...) há um perigo em tornar a luta dos trabalhadores rurais numa simples luta por direitos de cidadania sem que haja realmente a libertação desses trabalhadores e trabalhadoras da condição de explorados do sistema capitalista, ou seja, seres humanos legalmente cidadãos e realmente não-emancipados.

Por vez, a luta por uma EC advém de uma luta que transcende a conquista legal, da institucionalização educacional ofertada por obrigação estatal, limitada em responder a índices “aparentes” de desenvolvimento, que por vez tende a fortalecer o negligenciamento das reais necessidades dos sujeitos camponeses. A luta é de fato por uma educação libertadora, de reconhecimento, valorização e respeito.

Freire (1979) defende a mudança de uma educação forjada pelo caráter técnico e de concepção mercantil, acredita na possibilidade de uma educação libertadora, transformadora, em que o conflito deve estar constantemente presente no indivíduo e na sua relação com o mundo. Conflito este necessário à mudança, visto que a harmonia propiciará o conservadorismo, o ser intacto, estável.

A educação enquanto instrumento provocador motivará a problematização, debates, guerras de pensamentos inovadores, ações peculiares a condição humana, guerra de descontentamento perante as misérias que desumanizam e alienam, “diálogos” que, segundo Freire, não excluirá o conflito, mas garantirá a mudança,

Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os

homens concretos que nela e com ela estão se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, aquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável (FREIRE, 1979, p.21).

Desse modo, precisa ser objeto de crítica as tradicionais práticas de escolarização que compreendem os sujeitos do campo como meros objetos, peça da indústria, educação que silencia, priva direitos, aniquila forças, nega sua real essência. No intuito de problematizar a “educação” destinada ao trabalhador e trabalhadora rural, trago trechos do texto de Antônio Cícero de Souza¹⁰ (Seu Ciço), usado no prefácio do livro de Brandão (1980, p. 7 - 10).

(...) Menino aqui aprende na ilusão dos pais; aquela ilusão de mudar com estudo, um dia. Mas acaba saindo como eu, como tantos, com umas continhas, uma leitura. Isso ninguém não vai dizer que não é bom, vai? Mas pra nós é uma coisa que ajuda e não desenvolve. (...) estudo? Se bem que a gente fica pensando: "O que é que a escola ensina, meu Deus?". Sabe? Tem vez que eu penso que pros pobres a escola ensina o mundo como ele não é. (...) Agora, o senhor chega e diz: "Ciço, e uma **educação** dum outro jeito? Um saber pro povo do mundo como ele é? "Esse eu queria ver explicado. O senhor fala: "Eu tô falando duma **educação** pro povo mesmo, um tipo duma **educação** dele, assim, assim". Essa eu queria saber como é. Tem? Aí o senhor diz que isso bem podia ser feito; tudo junto: gente daqui, de lá, professor, peão, tudo. Daí eu pergunto: "Pode? Pode ser dum jeito assim? Pra quê? Pra quem? (...)

Reflexão pertinente no plano da funcionalidade da educação, pois desde os primórdios da história da educação brasileira, ela era vista como privilégio de poucos, fortalecendo o *status quo*. Porém, mesmo como direito estabelecido pela Constituição Federal/1988 “educação é direito de todos”, há disparidades na sua oferta. A fala de Seu Ciço demonstra a desigualdade vista no trato da educação destinada para o homem e a mulher do campo, estes que compõem os grupos alijados que durante décadas foram desprovidos de uma educação de fato digna para todos os cidadãos.

As situações de negligenciamento para com a garantia do direito à educação de qualidade para os povos do campo fomentaram a luta por esta

¹⁰ Antônio Cícero de Souza, lavrador de sítio na estrada entre Andradas e Caldas, no sul de Minas Gerais. Este foi entrevistado por Carlos Rodrigues Brandão, sobre questões voltadas a educação. Analisa-se no texto um confronto entre a educação no meio urbano e a educação no meio rural.

educação “do” campo, fruto do descontentamento generalizado de seus sujeitos. Com efeito, o movimento evidencia que a educação para o espaço campestre deve promover a emancipação, a liberdade, o desenvolvimento.

Muitas são as dúvidas e equívocos ao referendar esta concepção de educação. Não é “para”, é dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, educação do campo, dos camponeses. Este protagonismo foi e continua sendo uma afronta a interpelações que os inferiorizam e subestimam suas potencialidades, conforme apresenta Caldart (2009) “Como assim desgarrados da terra, como assim levantados do chão exigindo direitos, cobrando políticas específicas, discutindo educação, produzindo conhecimento? Puxando a frente das lutas, buscando transformação social?” (CALDART, 2009, p. 41).

Tais arguições ecoam contrárias as forças dos movimentos sociais que deliberam debates, galgam direitos, políticas educacionais específicas e diferenciadas para o seu contexto, reivindicam espaço no cenário político, econômico e social, estes que não somente militam na história, como de fato a constrói.

Outro aspecto observado como objetivo de luta dos movimentos sociais do campo e que merece destaque é a inclinação para o diálogo, ouvir e deixar ser ouvido, ou melhor “lutar” para ser ouvido, ser considerado sujeito de história. A invisibilidade de diálogo, inclusive no próprio processo de formação do camponês, é algo histórico, pautado na “antidialogicidade” (FREIRE, 1983).

Esta antidialogicidade, presente nas iniciativas formativas para o campesinato, a exemplo do papel do agrônomo-educador, profissional que se restringi apenas a depositar seus conteúdos nas “consciências ocas”, os seus conhecimentos especializados, suas técnicas, transformando-os em “algo estático, materializado e os estende mecanicamente aos camponeses, invadindo indiscutivelmente sua cultura, sua visão de mundo” [...] (FREIRE, 1983, p. 29).

A Teoria antidialógica criticada por Freire (1983) se materializa com a invasão cultural dos agrônomos extensionistas no espaço campestre. Esta

manifesta “através do conteúdo levado, que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem” (p. 13). Sobre a conduta desse educador, o autor salienta que:

Não lhe cabe portanto, de uma perspectiva realmente humanista, estender suas técnicas, entregá-las, prescrevê-las; não lhe cabe persuadir nem fazer dos camponeses o papel em branco para sua propaganda. Como educador, se recusa a “domesticação” dos homens, sua tarefa corresponde ao conceito de *comunicação*, não ao de *extensão* (FREIRE, 1983, p. 14).

Logo, projetos de formação para o campo que anulam as possibilidades de participação de seus sujeitos, bem como a negação do seu “ser” e “estar” no e com o mundo, está propícia ao fracasso. Ademais, a educação que se envaidece com o domínio de seus educandos, a subordinação e manipulação das mentes nada mais é que domesticação. Essa estará sempre longe do ideal de uma formação libertadora, consciente, reflexiva, autônoma e dialógica, achando-se longe de ser entendida como uma educação do/com o campo.

Compreendemos que esta “educação com o campo” fundada na dialogicidade, incide da comunhão dos sujeitos que a compõem, o permitir-se ao outro, o educador pôr-se a “escuta” das dúvidas, receios, dificuldades provisórias de seus educandos, pois ao escutá-los, aprende a falar com eles (FREIRE, 1996). Muito embora, esse escutar vai além da possibilidade auditiva de cada um, “significa disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (Ibidem, p. 119).

Longe dessa escuta ser sinônimo de reduzir-se ao outro, mas pelo entendimento que não somos “ilhas”, somos seres de relações, e o processo de educar requer partilha, a clausura asfixia a liberdade, a educação verdadeiramente humanista tem que ser libertadora.

Nesse sentido, a EC deve favorecer a autonomia, a problematidade do hoje vista ao amanhã, no intuito de fortalecer reflexões quanto às condições de

estar, viver e agir no campo. Todavia, a problematização incentiva a tomada de “consciência”, esta que não se “dá nos homens isolados, mas enquanto travam entre si e o mundo relações de transformação” (FREIRE, 1983, p. 52).

Problematizar significa tencionar a realidade, abalá-la, flexibilizá-la, no sentido de sua modificação. Sigamos no entendimento de que no campo, a possibilidade de provocar as tensões de cunho político, social e filosófico sob o estado das coisas que constitui este espaço, reverbera na concepção de compreendê-lo enquanto espaço de luta, construção e transformação social.

Portanto, pensar as relações do campesino com seu espaço, com o mundo, os conflitos de natureza política, social e econômica corrobora para que se acredite numa educação do/com o campo, conectada com a vida, sendo que por meio dela seja possível a tomada de consciência, resultado do enfrentamento do ser humano com o mundo, ou seja, com sua realidade.

Ademais, partimos do entendimento que essa tomada de consciência consiste da (des)construção do conhecimento pelo indivíduo, bem como das conexões deste com o seu entorno, de forma a empreender a criticidade necessária para leitura desse e (re)planejamento das relações nele estabelecidas, no intuito de pensar novos direcionamentos, em uma humanidade que caminha rumo ao seu próprio fracasso e extermínio gradativo de suas espécies.

1.2-Educação Ambiental na Educação do Campo: a interface

Na perspectiva do contexto rural, a necessidade de se discutir problemas ambientais e propostas de educação que visam atender a esta demanda, mostram-se cada vez mais plausíveis e extremamente pertinentes, haja vista que acentuados problemas advindos da crise ambiental global refletem no campo ou emergem desta realidade.

A agricultura, a pecuária, avicultura dentre outros meios de produção, oriundos do espaço campestre, sendo estes fatores indispensáveis para a economia e movimentação do mercado interno e externo brasileiro, ocupam assim, a base indispensável para o desenvolvimento do País. Para melhor ilustração, compreendemos o campo como sendo a pedra base de um enfileirado “jogo de dominó” que irá desmoronar na sequência em que as outras pedras caírem.

Os impactos ambientais que afetam o espaço rural têm fortes influências na vida do homem do campo. Podemos referenciar a modernização tecnológica, que atingiu maior proporção no processo de produção agrícola, aqui no Brasil, na década de 70. O momento foi marcado por fortes tensões como a mecanização da lavoura que Silva (1982) denominou de “modernização dolorosa”. As novas técnicas, máquinas e ferramentas avançadas favorecem a produtividade dos agropecuaristas, desfavorecendo assim, a necessidade em larga escala do serviço humano, “o trabalhador”, que logo foi substituído por essa tendência tecnológica, alimentando o desemprego e o êxodo rural.

Posterior aos avanços tecnológicos acentua-se o desmatamento, quesito referência em nosso país. Esta realidade se deu pelo caos da competitividade econômica citada acima, a expansão indiscriminada da fronteira agropecuária da lógica destrutiva de exploração madeireira; gerenciamento inadequado das florestas, dos solos e dos ecossistemas; a ação depredatória da fauna e flora; o esgotamento de recursos naturais, todos amparados pela ausência de políticas de sustentabilidade.

Nesta proporção, a comunidade camponesa defronta-se com um ambiente que se deteriora drasticamente. O aquecimento global, tema este polêmico e por muitos ignorados, influencia intensamente na produção rural, seja no desequilíbrio temporal ou climático, que desfavorece o plantio, a colheita, quanto na produção irresponsável de gases nocivos a vida no planeta. Sendo que os mentores desta ação são representantes de grandes corporações industriais, obcecados por seus interesses econômicos.

Pertinente frisar que o aceleração da produção, do consumo, age como instrumento destoante ao equilíbrio natural das coisas, “é incompatível com os tempos de recomposição da natureza, principalmente em relação aos materiais considerados primários ao desenvolvimento econômico” (LOUREIRO, 2012, p. 23).

O descompasso ambiental perdura, podendo ser visto na dimensão global e local. No campo, as fortes chuvas provocam arrasadoras enchentes que destroem safras, matam criações de gados, aves etc. Com isso, elevam-se os preços dos alimentos, pois na escassez da produção o mercado fica em alta, o que fortalece a emigração de populações camponesas para as grandes metrópoles.

Deparando-se com o recorte tratado acima, do caos ambiental instaurado no campo, a EA deve ser vista como uma via de problematização das relações estabelecidas nesse contexto, produção de conhecimentos/ideias que ressignifiquem o respeito e a harmonia entre os elementos vivos e não vivos que totalizam o nosso universo.

Nas palavras de Zakrzewski (2007, p. 202),

Uma educação ambiental crítica e emancipatória no campo pode contribuir para que os indivíduos se percebam como sujeitos ativos na apropriação e na elaboração do conhecimento, seja ele referente ao mundo natural ou ao cultural, e compreendam que são agentes de mudanças na realidade em que vivem, podendo de modo responsável e solidário contribuir para a transformação das realidades.

Nessa perspectiva, nota-se relevante a inserção do discurso ambiental na proposta da EC, como meio necessário ao avanço e rompimento de posturas humanas equivocadas, atreladas a práticas conservadoras. O campesino ao ser incluído e instruído formalmente das questões ambientais também poderá: construir e ressignificar o conhecimento; associar os impactos que assolam a dimensão global/mundo e local/campo aos seus respectivos mentores; fomentar atitudes concretas de honestidade e respeito ao planeta, avançar no entendimento ecológico e na relação homem/natureza ou campo/natureza;

submeter-se a um novo estilo de vida, a uma sustentabilidade possível.

Assim, o padrão de sustentabilidade referido, expressa à necessidade de um novo estilo de desenvolvimento. Observa-se, no entanto, que para alcançar esse objetivo é preciso pensar em estratégias de transição que reorientem o desenvolvimento, podendo ser compreendidas ou estruturadas no contato e aproximação da realidade/contexto que se insere.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

2.1 - A Educação Ambiental no contexto educacional

No seguimento da práxis pedagógica, a dimensão ambiental tem como meta a aprendizagem que motivará o indivíduo a reconhecer, valorizar e compreender melhor a natureza, buscando novas formas de relacionamento, pautado no princípio do respeito e integração ambiental (MARCATTO, 2002).

Em contrapartida, existe por parte das escolas, a necessidade de inserir como conteúdo obrigatório o tema meio ambiente, conforme está preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (BRASIL, 1997). No contexto rural, faz-se necessário identificar de que forma as escolas têm tratado esse tema, o qual por si só é relevante e complexo, haja vista que todos necessitam de orientação adequada para permitir a sustentabilidade dos recursos naturais e do próprio meio ambiente, visando garantir a manutenção da qualidade de vida. É importante frisar que ao negar qualquer tipo de informação ou educação referindo-se ao povo do campo é uma exclusão e desigualdade (ARROYO; FERNANDES, 1999).

Incluir a EA no âmbito educacional brasileiro é uma proposta já sinalizada por documentos oficiais que regem a educação, assim como está amparada pela Constituição Federal e pela Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) ¹¹.

Os objetivos da EA centram-se no desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, e o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da

¹¹A PNEA entende por esta educação 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 de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 2013).

qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania (BRASIL, 2013). Assim, segundo as DCN, a EA é componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, seja formal ou informal.

Nesse pressuposto, merece notoriedade a interface entre EA - EC, compreendendo a articulação necessária de práticas pedagógicas e metas educacionais que primam pela inclusão nos componentes curriculares e áreas de conhecimento questões frente à preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99).

Nesse sentido, fomenta-se a sustentabilidade socioambiental como meta universal, desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente, e baseada na compreensão do necessário equilíbrio e respeito nas relações do ser humano com seu ambiente, sendo um dos fundamentos que compete às unidades escolares, conforme prescritos no Art. 13 das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.

Os PCN indicam em um dos objetivos do ensino fundamental, que os alunos sejam capazes de perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente (BRASIL, 1997).

A ação discente almejada resultará da prática docente que tem como fundamento a “responsabilidade ética” tratada por Freire (1996), que deve estar no exercício de nossa docência, na natureza da prática educativa transformadora. Ele compreende analisarmos a nossa ação em um tempo de possibilidades e não de determinismo, insistindo na problematização do futuro e recusando a sua inexorabilidade.

A pedagogia freireana contrapõe o cenário capitalista da desumanização ao lutar pela recuperação da humanidade, pela solidariedade, libertação do ser oprimido em defesa da desalienação. O que está intrinsecamente ligado com a proposta da EA, pois permite a inquietude do ser e estar no mundo, a relação

homem/natureza, a interpretação da realidade, o que não difere da proposta de EC, a esta acrescentada.

Loureiro (2005) fazendo uso de termos oriundos da proposta freireana, compreende que educar é emancipar a humanidade, conceber estados de liberdade, propiciar alternativas de irmos além das condições que nos colocamos no processo histórico, e que “a ação emancipatória é o meio reflexivo, crítico e autocrítico contínuo pelo qual podemos romper com a barbárie do padrão vigente de sociedade e de civilização”, acrescentando que:

Emancipar não é estabelecer o caminho único para a salvação, mas sim a possibilidade de construirmos os caminhos que julgamos mais adequados à vida social e planetária, diante da compreensão que temos destes em cada cultura e momento histórico, produzindo patamares diferenciados de existência (LOUREIRO,2005, p. 1484).

Portanto, o possível caminho que Loureiro (2005) aponta não se configura como uma direção suprema, ou uma resposta utópica de esperança, mas uma saída favorável ao caos ambiental instaurado em nossa sociedade, no intuito de instruir os sujeitos, na construção de um novo estilo de vida.

2. 2 – Sustentabilidade: uma realidade possível

Pensar em um caminho viável a manutenção da vida no planeta Terra é fator crucial diante da crise ambiental vigente. Em tempo, significa refletir o vetor destoante do equilíbrio natural da vida, assim sendo, as relações estabelecidas nesse cosmo, ou melhor, dos seres com a natureza.

A história das relações dos seres com o meio ambiente não pode ser separada de uma reflexão sobre a natureza do homem. Estabelecer uma história da ciência das relações entre os seres vivos e o seu meio ambiente implica, portanto, a compreensão da relação homem-natureza. Segundo Matos (2002, p.

16), “Há milênios, muito antes da estruturação do corpo de conhecimento chamado ciências existir, a relação dos seres humanos com o mundo era bem diferente”. Antes a natureza era respeitada, adorada, sendo a única responsável pela sobrevivência da espécie, a qual vivia basicamente de uma agricultura rudimentar.

O ser humano retirava da natureza apenas o necessário para sua sobrevivência, respeitando-a como superorganismo vivo, renovável, sendo admirada por inúmeras façanhas. Dentre as quais se destaca a auto reprodução natural, em virtude do equilíbrio temporal necessário para seu efeito. A relação homem-natureza ao longo da história assume total inferência na compreensão da dimensão humana e seu comportamento para com meio ambiente (MATOS, 2002).

Na compreensão de Sócrates, preconizava-se o universo homem, base da ideologia filosófica estritamente ligada à concepção antropológica, conhecer a si mesmo. Na concepção cristã, abre-se uma nova perspectiva para o homem e, portanto, também para a reflexão antropológica. O fundo sobre o qual se desenvolve a vida humana não é mais a natureza do cosmos, mas, sim, aquele da história da salvação, ou seja, a ligação com Deus (teocentrismo). Na vida ocidental, o cristianismo passa a imperar uma visão bastante antropocêntrica, visando estabelecer a “dualidade entre homem e natureza, deixando claro que o homem deve explorá-la em seu benefício” (WHITE, *apud* MATOS, 2002, p. 18). Em contrapartida, esta relação não deve ser compreendida pela ideia de que há um mundo natural em oposição ao mundo humano; uma natureza que deveria permanecer estática, protegida, fora do alcance do ser humano, uma natureza do naturalismo (CARVALHO, 2006). Segundo Loureiro (2004, p. 80), “a natureza deve ser pensada como movimento permanente de auto-organização e criação do universo e, portanto, da vida”.

No período medieval, a terra era distribuída em unidade, que comportava uma família em que a base de sobrevivência era a cultura de subsistência. Posteriormente, a distribuição territorial deixou de ter seu referencial na

necessidade da família para estar de acordo com a capacidade de produção. A partir daí a relação homem/natureza foi profundamente modificada. O homem que antes era parte da natureza passou a ser o seu maior explorador, assim, a natureza passa a ser utilizada como recurso – um meio para atingir um fim – em virtude do caráter pragmático, que o conhecimento adquire (GONÇALVES, 2004). Neste sentido, o homem passa a ser visto como o centro do mundo, em oposição à natureza, que se torna, para a filosofia cartesiana¹², mero objeto a ser transformado (MORAIS, 1999).

Entretanto, não pretendemos ser generalistas ao enfatizar os efeitos antrópicos, advindos da ação humana na natureza, longe de nossa pretensão culpabilizar o homem/mulher pelo caos ambiental instaurado, pois afirmar e naturalizar o discurso de que a humanidade degrada não é algo neutro e ingênuo, mas “político-ideológico”. Pois, seguindo essa lógica não atribuiremos “responsabilidades específicas a classes, grupos, governos e Estados nacionais que interferem de modo desproporcional no processo de uso da natureza” (LOUREIRO, 2012, p. 25), o problema está nas relações estabelecidas com a natureza.

A reflexão acerca da relação sociedade/natureza iniciou-se no século XIX, tornando-se mais intensa a partir do século XX. Na década de 50, a comunidade científica passou a se preocupar com os problemas ambientais, e na década de 60, as organizações não governamentais também aderiram à causa. Já em 70, inicia-se a preocupação ambiental por parte dos governos e partidos políticos, e a partir dos anos 80, formulam-se estratégias de apropriação e defesa do meio ambiente, mediante o desenvolvimento de políticas diferenciadas (CRUZ, 2011).

No ano de 1987, a comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento publicava “Nosso Futuro Comum”, documento também

¹² É com Descartes que o homem passa a ser visto como centro do mundo, como sujeito, e a natureza como objeto a ser dominado. Na doutrina cartesiana, separa-se a matéria do pensamento (GONÇALVES, 2014).

conhecido como Relatório Brumdtland¹³, que ajudou a disseminar o ideal de um desenvolvimento sustentável para diferentes setores das sociedades modernas. A Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Rio 92, que também reafirma esse ideal e estabelece um plano de ação para o século XXI:

Recomenda-se que os organismos do Sistema das Nações Unidas e, em particular, a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura e as demais instituições internacionais interessadas, através de consultas e de comum acordo, adotem as medidas necessárias para estabelecer um programa internacional de educação sobre meio ambiente, com enfoque interdisciplinar e de caráter escolar e extra-escolar, abrangendo todos os níveis do ensino e dirigindo-se ao público em geral, com vistas a transmitir-lhes as medidas elementares que, dentro de suas possibilidades, venham a tomar para ordenar e controlar o meio que vivem (VENÂNCIO, 1998, p. 30).

A notória percepção frente ao paradigma da Educação Ambiental proporciona uma vigilância global às trágicas reações ambientais que assolam o cotidiano do nosso planeta. Jara cita uma dessas:

Desde 1980, a terra já experimentou os dez anos mais quentes dos últimos 130 anos que se tem registros da temperatura média global. O aquecimento global está ameaçando os climas do planeta, a degradação dos solos e das reservas de água doce, está diminuindo a produtividade da agricultura, levando pouco a pouco para escassez de alimentos e condicionando, silenciosamente, um grave quadro de instabilidade social (JARA, 1998, p. 40).

O impacto na instabilidade social citado por Jara (1998) é tão grotesco que o autor acrescenta em suas reflexões o exemplo da China, que em 1994 era responsável pela exportação de oito milhões de toneladas de grãos, e em 1995, transformou-se em um importador de dezesseis milhões de toneladas.

¹³O Relatório, elaborado pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, faz parte de uma série de iniciativas, anteriores à Agenda 21, as quais reafirmam uma visão crítica do modelo de desenvolvimento adotado pelos países industrializados e reproduzido pelas nações em desenvolvimento, e que ressaltam os riscos do uso excessivo dos recursos naturais sem considerar a capacidade de suporte dos ecossistemas. O relatório aponta para a incompatibilidade entre desenvolvimento sustentável e os padrões de produção e consumo vigentes.

A busca por uma sociedade sustentável, fundada em novos princípios éticos, valores culturais e potenciais produtivos, torna-se cada dia mais necessária, pois, o comportamento do homem/mulher capitalista moderno/a tem impactos consideráveis no meio ambiente, está construindo uma vida social de “caráter autodestrutivo”. “Precisamos reformular nossas ideias e conceitos, redefinir objetivos, procurando construir um novo paradigma que reoriente nosso rumo civilizatório” ou estaremos caminhando numa rota suicida que ameaça a vida e a capacidade produtiva e reprodutiva futura (JARA, 1998, p 17).

O exposto acima retifica a rota insustentável a qual estamos percorrendo, visto à exploração veloz dos recursos naturais. Sob a lógica da ‘pegada ecológica’, já se calcula a necessidade inacreditável da existência de outros planetas similares a Terra para atender nosso modelo atual de produção e organização social (LOUREIRO, 2012). Tal projeção alerta-nos para a compreensão de que há limites nas relações materiais e energéticas podendo assim chegar ao esgotamento dos mesmos.

Na concepção do Relatório Brudtland, o ‘desenvolvimento sustentável’ deve se configurar em um novo paradigma de desenvolvimento e parte de uma base ética demandando uma solidariedade social e a necessidade de subordinação da dinâmica econômica aos interesses da sociedade e às condições do meio ambiente.

Este paradigma ganha visibilidade e muitas são as contribuições teóricas que anseiam o seu entendimento e a consciência do seu uso, tornando-o cada vez mais possível e necessário. Porém, os mecanismos de mercado são inadequados para garantir a sustentabilidade¹⁴, pois segundo Jara (1998, p.35), “geralmente o mercado opera como máquina cega que não é capaz de diferenciar entre feio e bonito, saudável e nocivo, moral e amoral”.

¹⁴ O conceito de sustentabilidade tem origem nas ciências biológicas, referindo “à capacidade de suporte de um ecossistema, permitindo sua reprodução ou permanência no tempo” (LOUREIRO, 2012, p. 56).

Na proposta de fortalecer a solidariedade e as frentes de lutas em prol da proteção do futuro daqueles que ainda não nasceram, Jara (1998) afirma que somos testemunhas de um mundo socialmente polarizado e ambientalmente degradado, que sofre com as patologias da pobreza, com a crescente concentração de renda nos segmentos superiores da sociedade, com a persistente exclusão dos trabalhadores, bem como com as injustiças extremas.

O autor compreende que a sociedade contemporânea caminha por uma rota grávida de perigos, anomalias, vulnerabilidade, agressões e que estamos convencidos de que o caminho atual da cultura do desenvolvimento indiscriminado é insustentável, e que põe em risco a nossa sobrevivência. Assim, “chegamos numa encruzilhada civilizatória. Ou continuamos no sentido do crescimento quantitativo, a toda velocidade, até destruir o nosso sistema de apoio natural, ou mudamos o curso” (JARA, 1998, p 13).

Loureiro (2012), assim como Jara (1988) denuncia a incompatibilidade gerada pela força de produção sobre os recursos naturais e a sua capacidade de recomposição, como também a indignação de milhões de pessoas em prol da opulência e caprichos das elites, constatando “que no marco da sociedade capitalista urbano-industrial, a sustentabilidade da riqueza traz o seu reverso: a sustentabilidade da pobreza!” (LOUREIRO, 2012, p.20).

Nessa mesma direção, Loureiro (2012) defende que é pertinente entendermos que os problemas ambientais não estão na nossa capacidade humana de criar meios de vida, mas “o modo de produção capitalista, que estabelece como prioridade a acumulação de riquezas e não a satisfação de necessidades vitais” (LOUREIRO, 2012, p.24).

Nesse sentido, o pesquisador afirma que a humanidade não domina a natureza, mas interage com ela e nela, para ele a sociedade contemporânea assume uma ação predatória e potencialmente ameaçadora da vida na Terra, em função das relações sociais e de produção citadas acima. Em contrapartida, Carvalho ressalta que

...sempre podemos repensar, reinterpretar o que vemos e o que nos afeta à luz de novas considerações, do diálogo com nossos interlocutores, de novas percepções e sentimentos e das experiências acumuladas ao longo de nossa trajetória de vida (CARVALHO, 2004, p.6).

Contudo, a Educação Ambiental deve ser um exercício de cidadania, um dever de todos, sobretudo diante de tantos problemas que surgiram e vem surgindo. A disseminação dessa prática deve perpassar pelas instâncias empresariais, escolares, acadêmicas, públicas, ou seja, toda esfera social. Esta educação não deverá se furtar de assumir uma visão biocêntrica, que corrompa o comportamento antropocêntrico, e, sim, engajar-se na mobilização universal de responsabilidade pela crise ambiental instaurada. Nessa perspectiva de educação, cita Loureiro:

[...] trato aqui de uma educação ambiental que se origina no escopo das pedagogias críticas e emancipatórias, especialmente dialéticas, em suas interfaces com a chamada teoria da complexidade, visando um novo paradigma para uma nova sociedade. Falo de um campo amplo que se mostra adequado à educação ambiental pelo tratamento consistente de nossa especificidade como seres biológicos, sociais e históricos, de nossa complexidade como espécie e da dialética natureza/sociedade como unidade dinâmica (LOUREIRO, 2004, p. 79).

O autor pressupõe uma Educação Ambiental transformadora sob uma dialética de educação que promova a ruptura/transformação de maneiras opressoras e alienadas de vida. Busca, desse modo, revolucionar os indivíduos em suas subjetividades e práticas, emancipando-os para o pensamento universal coletivo e a vida a partir da reflexão e participação em movimentos sociais e de lutas.

Nesta perspectiva, a necessidade de se criar uma aliança de cuidado com a Terra é cada vez mais real, superar os riscos, responsabilizar-se de forma efetiva e universal, promover um alinhamento das práticas humanas no que cerne a sustentação da vida, buscar um novo começo, “um modo de vida sustentável”. Pois, é extremamente necessária e urgente a participação de todos/as neste projeto viável à existência humana.

CAPÍTULO III

O PERCURSO DA PESQUISA

3.1 - Pressupostos metodológicos e epistemológicos

A pesquisa realizada apresenta uma abordagem qualitativa. A mesma indica caráter descritivo, visto que os dados recolhidos são em forma de palavras e imagens. Estes podem incluir transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorando e outros registros oficiais (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Nesse tipo de investigação a fonte direta de dados é o ambiente natural, e o investigador se constitui instrumento principal. A imersão deste, no lócus da pesquisa, no caso particular em que se desenhou, teve como centralidade o espaço escolar do campo. Problematizando a realidade vivenciada na EC com o intuito de tentar elucidar as questões educativas referentes a mesma (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Os autores acrescentam:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem (p.48).

Consoante com as características de uma investigação qualitativa, analisamos os dados em toda a sua riqueza, respeitando tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Logo, a pesquisa buscou conhecer, em essência, uma determinada prática social. E esse conhecer definiu-se pela forma como foi acontecendo e pelo conteúdo que foi sendo apreendido.

As técnicas de coleta de dados utilizadas se adequaram a documentação direta, pois para levantamento dos dados coletados foi necessário o contato com o próprio local em que o fenômeno acontece. Assim, realizamos a pesquisa de campo e como técnica de coleta de dados utilizamos entrevistas de grupo focal e

análise documental.

3.2 - O palco e os atores estudados

A Escola Municipal Etelvino Torres de Oliveira, palco da nossa pesquisa, é uma escola do campo e fica localizada em Barra Avenida, distrito que faz parte da Zona da Mata, distante 28 Km de sua cidade sede – Jequié, na Bahia.

Em 1919, quando ainda povoado, não havia escola pública em Barra Avenida, mas as primeiras aulas aconteciam na casa do senhor Francisco Meira, fazendeiro da localidade, que remuneravam professores oriundos de Salvador para lecionar. Por volta dos anos 40 com a implantação de algumas escolas, construiu-se um prédio escolar denominado de Escola Municipal de Barra Avenida (PPP, 2006).

No ano de 1984, diante do crescimento populacional da comunidade, surgiu a necessidade da primeira ampliação do prédio que passou a ter 3 salas de aula, 2 banheiros, 1 secretaria e uma cozinha. Com efeito, no dia 30 de julho do mesmo ano a escola teve o seu ato de criação passando a se chamar Escola Municipal Etelvino Torres de Oliveira, atendendo sob o código federal 29229758 (PPP, 2006).

Em 2001 com a criação da turma de 5ª série, nos turnos vespertino e noturno, surgiu a necessidade de ampliação na estrutura física da instituição, sendo feita e reinaugurada em 2002. Em março de 2004 concluiu a primeira turma de 8ª série do Ensino Fundamental, dando continuidade dessa oferta nos anos seguintes. A Escola Municipal Etelvino Torres de Oliveira (EMETO) nesta trajetória histórica vem desenvolvendo suas atividades educacionais e contribuindo de maneira significativa na vida de seus alunados. Esta “vem superando obstáculos para ajudar a formar os homens e mulheres de Barra Avenida” (PPP, 2006, p. 10).

No ano de 2015 foram matriculados 194 estudantes, 99 no período

matutino, 51 no vespertino e 44 no noturno. Neste turno a escola ofertaria junto com o governo do estado o Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec), mas prorrogou seu funcionamento para o ano seguinte. Esta iniciativa tem vista a atender os estudantes da comunidade oriundos do ensino fundamental, outros que interromperam seus estudos no tempo regular por ter que trabalhar durante o dia, não tendo condições de locomoção para a cidade de Jitaúna¹⁵, que oferta o ensino médio.

A escola teve entre os anos de 2014 a 2016 a parceria do subprojeto Interdisciplinar de Educação do Campo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID formado por graduandos em licenciatura como: Pedagogia, Teatro, Dança, Biologia, Matemática, Química e Letras. O PIBID busca aproximar e sensibilizar os alunos da UESB, para atender as demandas das escolas rurais, bem como, levá-los a compreender as especificidades da educação do campo, incentivando novas propostas de estudos, debates, atuação e práticas pedagógicas para a escola do campo, no município de Jequié/BA.

a) As atoras investigadas

A pesquisa foi realizada com 5 (cinco) professoras¹⁶ dos anos iniciais, da EMETO, que lecionavam no período matutino, no ano de 2015. Friso que suas identidades foram preservadas, permanecendo em anonimato inclusive na publicação desta pesquisa em um momento posterior, conforme sinalizava Termo de Consentimento Livre Esclarecido e preconiza a Ética na Pesquisa. A fim de descrever o perfil profissional das educadoras pesquisadas, teceremos uma sucinta apresentação individual destas:

Margarida é licenciada em Ciências Biológicas há 10 anos, pela Faculdade de Tecnologia e Ciências – FTC, possui especialização em Ciências Ambiental, 15 anos de docência, leciona a 13 anos na instituição, já participou de formação na

¹⁵ Jitaúna é a cidade mais próxima do distrito de Barra Avenida, distante aproximadamente 2 km.

¹⁶ Os nomes dados as partícipes são fictícios, no intuito de preservar a identidade das mesmas.

área de EA e participou de formação na área de EC (Programa Despertar¹⁷).

Jasmim é licencianda em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, leciona há 5 meses na instituição, atuou durante 3 anos como bolsista de iniciação à docência do PIBID de Pedagogia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Participou de formação na área de EA e EC (Programa Despertar).

Rosa é licenciada em Letras há 2 anos, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, possui 9 anos de docência, leciona a 2 anos na instituição, nunca participou de formação na área de EA, salientou que já participou de formação na área de EC em formação pedagógica/Jornada Pedagógica.

Girassol é licencianda em Pedagogia, pela Faculdade de Ciências Educacionais - FACE, leciona a 1 ano na instituição e já atuou 3 anos como monitora de um projeto na mesma, informou não possuir formação na área de EA e EC.

Angélica é licenciada em Pedagogia há 6 anos, pela Universidade de Uberaba – UNIUBE, leciona há 11 anos, salientou participar de formação na área de EA e EC (Programa Despertar).

3.3. Os instrumentos e dispositivos do estudo

O documento analisado foi o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola do campo pesquisada. A análise documental consiste no tratamento do conteúdo de forma a apresentá-lo após análise científica, facilitando sua consulta e referência, tendo por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação

¹⁷Preocupado com a conservação e preservação dos recursos naturais, o Sistema FAEB/SENAR implantou em 2005 o Programa DESPERTAR, objetivando formar nova mentalidade, nas crianças e nos jovens das escolas públicas, no espaço rural, respaldado nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e enfatizando os temas transversais Meio Ambiente, Cidadania, Saúde, Ética, Trabalho e Consumo, tendo o tema Meio Ambiente como eixo principal das atividades. Disponível em: <http://programadespertar.blogspot.com.br/2008/09/historico-do-programa.html>

(BARDIN, 2011).

A técnica de grupo focal dá-se pela mediação de uma entrevista grupal, com a participação variável de 4 a 10 participantes, 1 assistente/observador, na função de observar, relatar acontecimentos e eventuais intervenções, no sentido de facilitar o andamento dos trabalhos e 1 moderador que assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema (GONDIM, 2003).

O uso desta técnica de pesquisa possibilita a coleta de dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador (MORGAN, 1997). Também, “permite emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar” (GATTI, 2005, p. 9).

O grupo focal pesquisado foi composto por 5 professoras¹⁸ dos anos iniciais. Ocupei o lugar de moderadora e uma colega do mestrado assumiu a função de observadora, realizando registros quanto as manifestações não captadas nas gravações, anotações de sugestões para melhor qualidade das sessões posteriores, além de atentar-se para verificação dos equipamentos técnicos utilizados e a melhor execução destes.

As entrevistas de grupo focal (Apêndice B), foram realizadas em 4 (quatro) etapas, estruturadas com perguntas abertas, de caráter discursivo, em que as entrevistadas expressaram suas percepções, opiniões e sentimentos frente aos questionamentos que foram realizados. Portanto, as perguntas elaboradas objetivaram a exploração dos sujeitos e os dados, informações que estes foram estimulados a oferecer.

¹⁸ Os sujeitos da pesquisa foram todos do sexo feminino, pois, havia apenas professoras lecionando nas cinco turmas existentes do Ensino Fundamental I, na escola Etelvino Torres de Oliveira, no ano de 2015.

Na I etapa buscou-se detectar os conhecimentos prévios das partícipes sobre a EA, o entendimento deste tema, a necessidade ou não de se trabalhar a EA na escola do campo, a relevância. Também buscamos analisar se as professoras pesquisadas consideravam importante tratar a EA na escola do campo atrelada as questões socioambientais, assim como, sondar as dificuldades desse trabalho em sala de aula.

Na II etapa buscamos identificar as possibilidades de se trabalhar a EA de maneira interdisciplinar versando o diálogo com as demais áreas de conhecimento/disciplinas, analisando a percepção das professoras quanto esta relação. Foi estimulado o debate sobre a relevância ou não da EA no contexto educacional.

O terceiro momento de entrevista, sondamos a compreensão das professoras frente à EC, se estas se percebiam professoras da EC, e se o currículo da escola em que atuam adere a propostas alternativas de uma educação que melhor compreenda o espaço rural, assim como se este atendia ou não os anseios, angústias e perspectivas do docente e discente campestre. Nessa etapa, as professoras explanaram sobre a percepção da interface entre EA e EC, bem como as estratégias utilizadas por elas para trabalhar as questões socioambientais atreladas à realidade campesina de seus alunados.

Na última etapa dialogamos sobre o PPP da escola no intuito de identificar através dos relatos se o documento faz menção a EA, se considera as necessidades e perspectivas da EC, se são discutidas questões socioambientais. Também foi instigado que o grupo explanasse sobre o termo sustentabilidade, e as estratégias utilizadas para trabalhar esse tema com os/as alunos/as. Nessa etapa as professoras foram estimuladas a comentar sobre as experiências com projetos pedagógicos desenvolvidos na instituição, atrelados a Educação Ambiental (sinalizados nas falas das etapas anteriores).

O primeiro encontro com o grupo ocorreu após contato prévio com a instituição escolar pesquisada e a devida autorização por meio do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice A). Esse encontro foi realizado com os partícipes da pesquisa e a gestão. O momento foi oportuno e dinâmico, ocorreu a apresentação do projeto, explicações frente às etapas das entrevistas de grupo focal, assim como, atendimento aos questionamentos que surgiram. Na oportunidade, realizamos a leitura do TCLE, visando à compreensão dos procedimentos, riscos, desconfortos, benefícios da pesquisa e os direitos envolvidos. Com a obtenção das assinaturas as participantes autorizaram o livre uso das informações que foram coletadas nos encontros posteriores, como também autorização para gravação destes. As sessões foram gravadas em áudio e vídeo.

Vale ressaltar que antes de iniciar o levantamento de dados no campo, a pesquisa passou pela análise e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), sendo analisados todos os objetivos da pesquisa e após aprovação, demos início às etapas práticas descritas.

3.4 - Organização e operacionalização da Análise

No que se refere à análise e tratamento dos dados, tanto na etapa da análise documental, quanto no trato dos dados das entrevistas de grupo focal, tivemos como suporte metodológico a análise de conteúdo orientada por Bardin (2011), por considerá-la como uma técnica que fornece ao pesquisador procedimentos sistemáticos para a abordagem de determinada mensagem.

Utilizamos a análise temática que “consiste em descobrir os núcleos de sentidos que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2011, p. 131). Assim, o tema é geralmente utilizado como unidade de registro para analisar conteúdos específicos, os quais é possível associá-los a determinada mensagem.

A análise temática é orientada pelo estabelecimento das unidades de registro e das unidades de contexto, ambas selecionadas e apresentadas sob a

elaboração de uma grade analítica¹⁹, que obedece à seguinte estrutura:

TABELA 2: Estrutura da grade analítica.

UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO (TEMAS)	TERMOS-CHAVE	OBSERVAÇÕES	CATEGORIAS
É considerada como a unidade de compreensão para codificar a unidade de registro. Ex: Números do parágrafo e da página dos quais foi selecionado a unidade de registro.	É a unidade de significação e corresponde ao parágrafo, frase ou título selecionado por conter um dos termos-chave.	São os termos que se encontram presentes nas unidades de registro e servem para selecionar tais unidades.	As observações sobre os conteúdos referem-se aos elementos interpretativos/avaliativos elaborados pelo pesquisador/a.	São rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registro) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.

Fonte: Elaboração da autora a partir das ideias de Bardin (2011).

Os termos chaves utilizados para montagem da grade analítica utilizada foram: Educação Ambiental, Educação do Campo, Sustentabilidade, Natureza e Meio Ambiente.

Após o processo de categorização, aplicamos o significado teórico para a obtenção de evidência empírica. Conforme Bardin (2011), a finalidade da análise de conteúdo é levar a uma reflexão, ao estabelecimento de relações, sem que o pesquisador fique preso exclusivamente ao conteúdo manifesto dos documentos

¹⁹ Esta grade analítica foi elaborada com base em Silva (2012) e o conjunto de elementos que a constituem são definidos por Bardin (2011).

conseguidos. “Ele deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem” (Idem, p.162).

Após o caminhar metodológico apresentado, obtivemos as seguintes categorias e subcategorias:

TABELA 3: Categorias obtidas da análise documental do PPP e das entrevistas de grupo focal.

TEMAS	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Fator geográfico; Linguagem; Identidade campesina.	“meio campo e meio cidade”: EMETO uma escola do campo?	Educação do campo para e com o povo do campo.
Contexto rural; A EA e a dimensão interdisciplinar; Organização curricular.	Educação Ambiental em diálogo com a Educação do Campo: um olhar para o contexto	-----
Conscientização ambiental; Problematização.	Conscientizar e problematizar: caminhos da/para Educação Ambiental	Educação do Campo com a Educação Ambiental: limites e possibilidades dessa interface.

Fonte: Elaboração da autora.

3.4.1 A descrição do processo de análise

O primeiro passo da análise foi a transcrição das entrevistas do grupo focal, processo que requer do pesquisador profunda atenção e rigor para com a autenticidade do que se ouve e transcreve. As transcrições foram realizadas a cada etapa das entrevistas, a fim de facilitar e otimizar o tempo dispensado para essa etapa. Também caso houvesse a necessidade de recorrer a memória das falas ou impressões não identificadas nas gravações.

Outro passo importante após as transcrições dos dados foi a leitura flutuante, momento em que me debruço sobre os documentos/achados da pesquisa e abstraio as primeiras informações que também serviram de base para a constituição dos termos-chave, haja vista que eles não surgiram tão somente da

leitura flutuante, mas da apropriação dos referenciais basilares da pesquisa.

É pertinente salientar que não fui para análise vazia, os meus referenciais durante todo o processo serviram de ponte e luz no caminho das análises. Outro aspecto a considerar foi a escolha dos termos-chave: Educação Ambiental, Educação do Campo, Sustentabilidade, Natureza e Meio Ambiente, estes pensados previamente, ancorados pela literatura e objetivos da pesquisa. Porém, outros termos foram emergindo dos dados, e também se constituíram essências para o delineamento de outras categorias.

Estes elementos novos, não pensados que emergiram: conscientização, interdisciplinaridade, currículo; tiveram relevante potencial para a análise, tanto que alguns se desenharam em categoria e subcategoria. Assim, foram os dados empíricos que me levaram a pensar em tópicos/temas outros, que auxiliaram na chegada da categoria e assim realizar as análises.

CAPÍTULO IV APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A pretensão neste momento é discutir os dados coletados nesta pesquisa versando um diálogo com as ideias/teorias dos aportes referendados. No sentido de responder o objetivo da mesma, iniciamos a análise buscando revelar por meio das categorias reflexões e conhecimentos emergidos da realidade pesquisada.

Recordamos que a temática da pesquisa “As possibilidades de interface entre Educação do Campo e a Educação Ambiental: uma análise documental e as concepções das professoras de uma escola do campo” assumiu a responsabilidade em analisar as possibilidades da interface entre Educação Ambiental e Educação do Campo a partir do Projeto Político Pedagógico e da interação com as professoras dos anos iniciais de uma escola do campo. Salientamos que parte dos temas aqui discutidos foram previamente retirados da literatura escolhida e explorados no momento da coleta de dados, ou seja, nas etapas da entrevista de grupo focal, como também observados na análise do PPP, outros emergiram dos dados.

4.1 - “meio campo e meio cidade”: EMETO uma escola do campo?

No sentido de compreender a percepção das professoras sobre a identidade da escola Etelvino Torres de Oliveira, na I etapa do grupo focal as educadoras foram indagadas sobre as características que fundamentam esta como sendo do campo, uma vez que o Projeto Político Pedagógico da escola apresenta esse pertencimento.

O PPP justifica a característica da escola EMETO como sendo do campo, por situar-se em uma área de características predominantemente rural. Uma docente corrobora com a premissa do fator geográfico, mas também infere outros traços,

Eu também, eu identifico como escola do campo, por conta do ambiente. É um povoado onde a escola está inserida, é um ambiente

que retrata muito o campo, não é um ambiente de metrópole, de cidade, não, porque o comércio, como é de cidade, o comércio é maior, tem tudo o que tem numa cidade e aqui não, aqui é diferente, é tudo reduzido, tudo menor, tudo pequenininho. E eles vêm nas estradas que não tem calçamento. Então é bem campo mesmo, é pé no chão mesmo (Rosa).

A questão territorial é algo a se ponderar quando se refere à escola do campo, mas, esta vai além da localização geográfica. “Embora por definição ela seja a instituição que está no espaço rural, nas áreas assim definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (*IBGE*), a identidade dela não tem a ver somente com o lugar” (MOLINA, 2012, p.1). A escola do campo é muito mais do que uma instalação física no espaço demarcado geograficamente.

Outro elemento levantado por uma docente para justificar a identidade da escola como sendo do campo foi o aspecto linguístico “as falas deles, que eles trazem de casa mostra bem o espaço do campo, a cultura deles” (Jasmim). Como relatado, adentramos nos traços culturais do povo campestre, o modo de falar, expressar, vestir, viver, vistos como diferentes são entendidas como características fortes do ser do campo. A identificação desses traços muitas vezes é constituída socialmente de forma pejorativa. Vemos esse fenômeno transmitido na literatura infantil, na mídia televisiva, desenhos animados onde é difundida uma ideia estereotipada da cultura campestre, um sujeito do campo erroneamente ideologizado.

Para ilustrar nosso argumento, podemos fazer lembrança ao desenho animado elencado por Chico Bento, personagem criado por Mauricio de Souza, e que muitas vezes é disseminado na ambiência escolar levando o seu público ao contato com uma imagem caricata do ser do campo “caipira”, e a distinção exagerada dos espaços urbano e rural (BENTO; NEVES, 2010). Identifica-se também, vários elementos ideologicamente encenados pelo personagem, que apelam para inferiorização da cultura campestre. A linguagem transmitida por Chico Bento é um elemento forte a ser analisado, sendo predominantemente inculcada a ideia de que ser do campo é falar “errado”, o errado com uma

intencionalidade cômica que subsidia o “preconceito linguístico” (BAGNO, 1999).

Sendo um corpo ideológico, não podemos pensar em linguagem sem ideologia e sem poder, “a própria gramática nasce historicamente como uma regulamentação do poderoso, de quem tem poder” (FREIRE, 2016, p. 6). O falar “diferente” do campesino deve ser visto como cultura e não como erro, mas sem desconsiderar a possibilidade de conhecimento da norma padrão vigente na língua portuguesa, por sua vez presente no currículo.

Pautados em Costa (2002, p. 109) entendemos que “a identidade se define ou se caracteriza pela posição na qual os sujeitos se colocam ou são colocados sob o olhar da sociedade”. Nesse viés, a identidade campesina, historicamente foi colocada sob a ideologia da negatividade, fator este que apesar dos avanços obtidos em décadas de lutas contrárias a essa lógica, ainda se arrasta e de alguma forma reflete na dificuldade das professoras e dos/as alunos/as de pertencerem e se reconhecerem como do campo, conforme aparece nos relatos

Margarida: Eu vejo como uma zona de transição entre o campo e a cidade, meio campo e meio cidade, não sei se pelo fato de estar tão próximo à Jitaúna, eles estarem ligados à Jitaúna, eles se sentem um pouco da cidade. É muito comum você falar para um aluno daqui, que Barra Avenida é roça, ou é campo, eles não aceitam. Então, eu acho que está no meio da transição entre o campo e a cidade.

Rosa: A gente fica transitando um pouco. Por morar, por ser um local próximo, muito próximo da cidade e tem até alguns alunos daqui que vão estudar na cidade e retornam para aqui. Por isso que Margarida (risos) até fica meio assim, se é campo ou cidade, porque (...)

Margarida: É transição.

Rosa: É, a transição (gesticula com as mãos a ideia de ida e volta) sempre, sempre. Porque às vezes eles têm que ir à Jitaúna, aí vai para cidade. Então, a vida deles é lá e cá.

Angélica: Então, faz parte da realidade deles, tanto o campo, quanto o urbano.

Rosa: E certos comportamentos. Tem comportamentos de pessoas do campo, também tem comportamentos de quem mora na cidade, eles têm. Mas, considero do campo também.

Jasmim: Em alguns momentos eu acho que sim, mas em outros como Margarida falou, não tem como ver se é só campo, alguns momentos

não.

Jasmim: [...] eu falei que eles moravam num distrito do município de Jequié, que é chamado de campo, ou de zona rural. Aí eles falaram que não, que não moram na roça não. (risos)

Margarida: Vai. (risos)

Jasmim: Até eles em alguns momentos não se veem da roça.

Margarida: Vai dizer que eles são do campo para ver se eles querem ser do campo. (risos)

Entrevistadora: Eles não se identificam?

Margarida: Não.

Entrevistadora: Vocês conseguem perceber isso?

Jasmim: Eu percebi isso no dia que eu estava trabalhando essa questão de município, distrito.

A partir do uso reiterado da transição campo/cidade, nos indagamos até que ponto o fato dessa transição – referindo-se à distância de Barra Avenida à Jitaúna – e o contato dos moradores com essa cidade, favorecem a ausência de reconhecimento de sua comunidade como sendo do campo conforme aponta o PPP da escola e aparece nas falas acima? O contato com a cidade pode ser o fator que resultará na negação da identidade campesina? Ou, como o currículo da escola opera com essas questões identitárias? O contato da população urbana com o campo não impede um reconhecimento enquanto sujeitos citadinos, porque ao contrário se aplicaria? A que precisamos estar atentos? A fim de problematizar tais indagações, Fernandes (2002) ao conceituar a EC dá ênfase ao processo de construção da identidade a partir do lugar onde se vive. Para o autor a idealização de um mundo onde não vivemos leva os sujeitos a um estranhamento de si mesmo e um não-lugar

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural

(FERNANDES, 2002, p. 67).

A idealização de que a cidade é boa e o campo é ruim são vestígios do que foi difundido historicamente pela lógica mercantil tanto impregnada que “campo é lugar de atraso e não de vida”. Dessa maneira, fortalece o sentido de se pensar no papel da escola na contribuição corretiva do preconceito para com a cultura e os povos do campo de forma a construirmos um ambiente educacional que permita que os nossos alunos possam conhecer diversas culturas, mas pensem o mundo “[...] partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade” (FERNANDES, 2002, p. 67).

Esse dissenso da identificação/ não identificação da EMETO como escola do campo e a identidade territorial e cultural também aparecem no PPP da escola, que apresenta como diagnóstico as lacunas na dimensão pedagógica que fortalecem tais fenômenos:

No que se refere à concepção de educação do campo assumida pela comunidade escolar para direcionar os trabalhos da escola, nota-se que nesta questão a ação educativa de nossa escola ainda não contempla um fazer educativo que valorize a vida do campo como vivência que pode trazer benefícios sociais e individuais para quem lhe constitui. Ainda está presente na comunidade escolar e local a idéia de que a vida melhor é a vida urbana, o que pode estar relacionado à proximidade do distrito de Barra Avenida com uma realidade urbana, que é a cidade de Jitaúna, a qual fica a apenas um quilômetro de distância da localidade, e por esta pequena distância os moradores de Barra Avenida, incluindo os alunos da Escola Municipal Etelvino Torres de Oliveira, experienciam de forma simultânea uma realidade urbana e outra rural, o que gera nos mesmos dificuldade em assumirem uma identidade territorial e cultural. Tal dificuldade tem implicado em uma desvalorização do lugar onde moram e em ausência de auto-estima (PPP, p. 27 grifos nossos).

Dentre as possíveis soluções para essas questões apresentadas no PPP, a sugestão de uma disciplina que contemple a realidade rural e lhe valorize (PPP, 2006, p.28) nos chamou atenção. Um pertencimento local e uma identidade de uma Escola do Campo necessita de um componente específico para tal ou deve perpassar todo o currículo escolar? Os alunos ao dizerem “[...] que não, que não moram na roça não” como relata a professora Jasmim e como surge na fala da

professora Margarida: “Vai dizer que eles são do campo para ver se eles querem ser do campo (risos)”, reflete na nossa compreensão mais do que uma falta de disciplina, mas sim a histórica construção da valorização do urbano em detrimento ao campo, construção reforçada muitas vezes por diversos artefatos culturais como as músicas, literatura, cinema, entre outros. Se historicamente o campo foi construído como lugar de atraso, de sofrimento e trabalho, acreditamos que não basta uma disciplina para essa desconstrução.

Santos (et al 2011) entende que a EC é diferenciada, específica, “no entanto não é adversária das escolas da cidade. É uma particularidade dentro do universal”, justificando que na EC, o saber é construído de forma contextualizada, considerando os espaços e a realidade que cerca o educando (SANTOS, et al 2011, p.22). Pois, segundo Silveira (2011) “o distanciamento do currículo da realidade do campo impede os alunos rurais de perceberem sua identidade e de compreenderem seu espaço e sua relação com a cidade (SILVEIRA, 2011, p. 85).

Todavia, compreendemos que a atenção dada ao compromisso da escola do campo em problematizar tais questões fomentará a afirmação de sua identidade e de seus sujeitos, tornando um ambiente prazeroso e que desperta o orgulho dos/as alunos/as como preconiza o documento político pedagógico da escola (PPP): “a escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino” (PPP, 2006, p. 16).

A identidade da escola do campo deve estar condizente ao seu entorno, a cultura do lugar em que está inserida, sendo essa instituição formadora elemento presente na vida do educando e não algo desconectado de sua realidade. Os elementos dessa identidade são ressaltados nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, no seu artigo 2º Parágrafo único, que aponta:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e

saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2001)

Em consonância com as Diretrizes o PPP da escola pesquisada sinaliza a necessidade da mesma “canalizar as suas atividades no caminho da valorização da vida e cultura local, como ponto de referência para conteúdos de cunho mais científico” (PPP, p. 16).

No nosso entendimento, o sentido da valorização da identidade cultural dos educandos da escola do campo vai além da inclusão conteudista de saberes da vivência no campo, extrapola os limites da aceitação, avança rumo ao respeito contribuindo assim para o reconhecimento identitário do homem e da mulher do campo, o que favorece o sentimento de pertença. Assim, significa considerar a realidade desse campo, desses sujeitos, bem como a prática social que os formam em seres humanos, sujeitos coletivos e de história.

4.1.2 - Educação do campo para e com o povo do campo

A subcategoria ao qual propomos discutir nesse momento emergiu não somente da literatura do nosso referencial teórico, mas dos relatos e explicações das professoras entrevistadas, como do documento que norteia a proposta pedagógica da escola (PPP). O mesmo respaldado no artigo 28 da lei 9394/96 e na resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1 de 03/04/2002 que institui as diretrizes operacionais para a educação básica do campo, cita que “pensar uma educação com tais características com e para o povo do campo implica em observar, a priori, as especificidades deste povo no sentido de se adequar a escola a estas especificidades” (PPP/2006, p. 15).

Ciente que os aportes teóricos que sustentam o referencial da EC neste estudo defendem a denominação “do” campo, por considerar o protagonismo dos movimentos que serviram de base para a sua concepção, também pela crítica referendada aos pacotes prontos de uma educação urbanizada destinados para o

campo, um vim de fora/contexto. Porém, levantamos a discussão desta subcategoria Educação do campo para e com o povo do campo, no sentido da participação destes sujeitos nesse processo, educação que nasce dos movimentos sociais camponeses do campo, para/destino o campo e com/participação o campo, compreendendo que tais preposições na discussão aqui levantada não anulam o “do” levantado por Caldart (2009).

Educação do campo para e com os povos do campo, significa entender que esta se destina aos sujeitos camponeses por entender a sua cultura, os aspectos identitários, sociais e políticos desta realidade, significa a oferta de algo a contento desse povo, atentando-se as possibilidades do trabalho coletivo, abandonando as arestas excludentes de uma educação antes vista de cima para baixo, e voltar-se para uma concepção de educação que nasce das bases, do chão camponês.

O “com” o povo do campo remete ao diálogo, as relações necessárias com os sujeitos que por vez, deverão apresentar seus anseios e participar dessa concepção de educação. Tal participação configura-se uma mudança epistêmica, os novos atores (os camponeses), empoderados de voz e vez, rompem a condição de “silenciado” (FREIRE, 1996), impregnada pela estrutura hegemônica histórica, e apropriam-se do direito da denúncia, da luta em favor dessa ruptura. A apropriação de direitos conquistada pelos movimentos sociais camponeses simboliza o que Frei Beto (2006) denomina de “mudança de lugar social”, ou seja, transformações estruturais de relação.

Freire (1987) acrescenta: “[...] existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (p. 44). Logo, as mudanças advindas do pronunciamento dos sujeitos camponeses e dos movimentos sociais fomentaram a participação desses sujeitos na agenda política do país.

A participação conquistada fortalece a autonomia dos atores sociais no

campo, sob o entendimento de que o campo é território de vivência desses sujeitos, estes que um dia foram (são) “oprimidos”, minimizados pela violência dos “opressores” que por certo, ao oprimir fazem-se “desumanizados” (FREIRE, 1987). No sentido da “humanização” delineada pelo pensamento freireano, firmada pelo anseio de justiça, liberdade, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada, assim também se firmam os embates travados da militância campestre pela legitimidade de seus direitos, bem como a visibilidade de sua história.

Decerto, a EC caminha com o campo, em marcha a humanização de seus pares, ou seja, a sua libertação. Uma liberdade que segundo Freire (1987) requer que o indivíduo seja ativo, levados a ação, participação, engajamento. Entendendo que este caminhar fomenta a relação escola e comunidade, EC com o povo do campo, foi levantado no diagnóstico apresentado no PPP, que a participação da família na escola tem sido ínfima, “apenas em reuniões de pais e mestres marcadas pela escola bimestralmente e sempre que necessário” (p. 32).

Entretanto, no PPP a escola sinaliza iniciativas que visam maior inserção da comunidade, por meios de projetos, citando-os: “Nós do Meio Ambiente e Feirac²⁰, os quais concorrem para a valorização e investigação da realidade e da cultura local” (p. 33). Pertinente salientar que segundo o relato das professoras, outros projetos foram desenvolvidos com o passar dos anos²¹, todos em conformidade com o PPP, prezando o envolvimento e a participação da comunidade. Porém, ainda há uma resistência da população quanto ao engajamento nas atividades propostas pela escola, no sentido de parceria.

Exemplo dessa resistência é apontado na fala de Margarida quando salienta sobre uma das propostas de atividades do projeto “Nós do Meio Ambiente”, a realização de um mutirão da limpeza na escola, em que toda a escola e comunidade (pais) foram convidados a participar desta ação.

Margarida: Quando falou do mutirão que vai ter aqui na escola de

²⁰ Feira de arte e conhecimento.

²¹ Referência aos 10 anos posteriores a implantação do PPP na EMETO.

limpeza, para limpar a escola (...)

Rosa: A escola é um patrimônio público, é de todos, é direito de todos.
(Rosa conversa com Jasmim paralelo a exposição de Margarida)

Margarida: (...) a conversa está aí na rua, muitos pais já estão aí falando que a escola tem funcionários e que o prefeito está pagando.

Rosa: É assim mesmo (risos)

Margarida: E o povo não quer contribuir, está vendo aí? Eu achei um absurdo. Realizar um mutirão em prol da melhoria da nossa escola. As paredes riscadas, cadeiras quebradas, reflexo da não preservação do ambiente, do nosso espaço escolar. No início do ano eles receberam tudo organizado, as paredes limpinhas, tudo bonito. Mas os pais não analisam isso. A escola é patrimônio da comunidade, porque é para fazer a melhoria, porém muitos alegaram: *Ah, para isso tem o prefeito que paga, o que é que eu vou fazer lá?* Olha o comodismo.

Ainda sobre a tímida participação dos pais em atividades propostas na ambiência escolar pesquisada, as professoras relatam esta ausência também na vida escolar dos/as alunos/as e em reuniões de pais e mestres. Realidade que ainda requer da escola a promoção de momentos, bem como estratégias que estimulem a participação desses pais na educação de seus filhos/as.

Nessa perspectiva é que percebemos a necessidade de vinculação da EC com os povos do campo, uma educação que avance os muros da escola, no sentido de unir conhecimento e vida, teoria e prática. Pois, segundo Caldart:

O 'do campo', neste caso, retoma a velha discussão sobre como fazer uma escola vinculada à 'vida real', não no sentido de apenas colada a necessidades e interesses de um cotidiano linear e de superfície, mas como síntese de múltiplas relações, determinações, como questões da realidade concreta. Retoma a interrogação sobre a necessidade/possibilidade de vínculo da escola, de seu projeto pedagógico, com sujeitos concretos na diversidade de questões que a 'vida real' lhes impõe. Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social (CALDART, 2009, p. 46).

4.2-Educação Ambiental em diálogo com a Educação do Campo: um olhar para o contexto

A interação entre EA e a EC, ponto de partida desse estudo, é anunciada não somente na literatura do referencial levantado, como nas falas das professoras partícipes da pesquisa ao relatar as experiências com essa interface. A possibilidade dessa interação foi apresentada no grupo focal quando indagadas sobre a identificação dessa interface.

Angélica afirma existir esse diálogo, e acrescenta: “quando trabalhamos EC não deixamos de trabalhar plantação, o cultivo de plantas, a criação de animais, e isso envolve também a agressão ao meio ambiente, desmatamentos por conta da criação de animais”. Jasmim também admite perceber a interligação, e cita:

Quando a gente trabalha com eles (alunos) principalmente Geografia e Ciências, dá para fazer essa itinerância entre questões ambientais e questões do campo, dos locais onde eles moram, o que eles fazem, principalmente quando se fala da utilização do rio aqui, é bem perceptível.

Há um consenso entre as professoras ao admitirem a importância dessa interface, como expressa Margarida:

O que Girassol falou, eu assino embaixo (risos). Eu ainda comentei aqui com ela, falei que não tem como trabalhar campo, sem trabalhar meio ambiente, porque estão interligados, um junto com outro. Não tem como abandonar um e deixar só o outro. Então, eu acho que sim.

As professoras acreditam na potencialidade da interdisciplinaridade no trato da EA, apresentando experiências que a evidenciam de forma transversal, evidenciada na fala da professora “[...] não tem como trabalhar campo, sem trabalhar meio ambiente, porque estão interligados, um junto com outro. Não tem como abandonar um e deixar só o outro”. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, ao incluir a proposta dos Temas Transversais, inclusive o Meio Ambiente fortaleceu a perspectiva da Educação Ambiental (EA) ser tratada na ambiência escolar de maneira interdisciplinar.

Similarmente, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº

10172/01, ao formular os objetivos e metas para o Ensino Fundamental e Médio, reforça a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), afirmando que a EA deve ser tratada transversalmente. Esta característica difere da educação tradicional baseada em uma grade curricular fragmentada em áreas de conhecimentos, que agregam conteúdos afins, sob a lógica disciplinar. Carvalho (2008) reconhece esta diferença inovadora da EA, mas aponta suas consequências:

Ao diferenciar-se da educação tradicional e apresentar-se como um saber transversal, a EA inova, mas também arca com as dificuldades de sua assimilação pela educação formal, estruturada disciplinarmente. Como consequência, resulta que, a despeito do interesse que parece despertar nas escolas e professores, toda atividade de EA no ensino fundamental tem-se dado através de projetos pontuais e extracurriculares, por iniciativa de professores e/ou das direções de cada escola, caracterizando uma dinâmica voluntarista e periférica ao sistema escolar (CARVALHO, 2008, p.164).

As professoras ao serem questionadas sobre a possibilidade de trabalhar EA de maneira interdisciplinar com as disciplinas ministradas por elas, afirmam haver condições para isso e sinalizam esta possibilidade ao lidar com textos, interpretação, produção textual na área de Língua Portuguesa (Angélica, Rosa e Jasmim). Rosa acrescenta:

Isso, interpretação. Que já leva o aluno a refletir, a produzir textos dentro do assunto que a gente aborda que é o meio ambiente, preservação. Dá para trabalhar em Língua Portuguesa, Geografia, também Ciências. Quando se trata em Geografia, Ciências também há uma reflexão sobre. A gente trata da realidade que a gente está vivendo, que vê em jornais, revistas, televisão que assiste as reportagens e traz para dentro da sala de aula, que está ao nosso redor, e também trata de todos esses assuntos dentro das disciplinas, vamos encaixando. Pega do que trabalhou em Geografia, em Matemática já trabalha um gráfico das consequências que houve no ambiente, o que se perdeu, o que se recuperou. Pode trabalhar gráficos, também até em contas, problemas matemáticos (Rosa).

Analisa-se na fala de Rosa as possibilidades didáticas existentes que podem auxiliar a prática docente quanto à mediação de temas transversais, como “meio ambiente” no contexto escolar. Porém, sinaliza que a escola trabalha o tema citado mais em projetos, justificando ser mais fácil: “E quando a gente

trabalha meio ambiente é mais em projetos, então já abrange todas essas disciplinas. Não trabalha solto não, com projetos fica mais (...)"'. Angélica completa: "Mais fácil". Rosa confirma: "É, fica mais fácil".

Confirmando o que Carvalho (2008) sinalizou anteriormente, a transversalidade passa a ser vista como fora do contexto, sob a lógica da estrutura fragmentada, disciplinar da educação formal, conseqüentemente, segundo a autora, toda a atividade de EA no ensino fundamental tem-se dado por "projetos pontuais" desenvolvidos por professores e/ou gestores de cada escola, caracterizando assim, uma dinâmica voluntarista, podendo sim ou não existir, e também periférica ao sistema educativo, ou seja, ficando a margem do processo.

A necessidade da incorporação de conteúdos ambientais sob a óptica transversal nos sistemas de ensino não pode ser vista como problema, mas como possibilidade da EA enquanto "prática pedagógica" (GUIMARÃES, 2004) poder de fato existir. Deve-se "inserir a EA com sua condição de transversalidade para se contrapor à lógica segmentada do currículo contemplando o ideal de uma nova organização de conhecimentos por meio de práticas interdisciplinares" (CARVALHO, 2008, p. 47).

E essa transversalidade da questão ambiental é justificada por Oliveira, pelo fato de

que seus conteúdos, de caráter tanto conceituais (conceitos, fatos e princípios), como procedimentais (relacionados com os processos de produção e de ressignificação dos conhecimentos), e também atitudinais (valores, normas e atitudes), formam campos com determinadas características em comum: não estão configurados como áreas ou disciplinas; podem ser abordados a partir de uma multiplicidade de áreas; estão ligados ao conhecimento adquirido por meio da experiência, com repercussão direta na vida cotidiana; envolvem fundamentalmente procedimentos e atitudes, cuja assimilação deve ser observada a longo prazo.

Dessa maneira, dentro de uma perspectiva integradora, o tema meio ambiente deve perfazer a dimensão inter/multidisciplinar cujo objetivo estará na possibilidade de responder a "problemas cuja reflexão nos leva para além de um único campo do conhecimento" (OLIVEIRA).

Longe da ideia de desmerecimento aos projetos desenvolvidos na escola pesquisada como recurso para se trabalhar o tema transversal meio ambiente, nosso intuito é problematizar as possibilidades da EA estar imersa no currículo das escolas de forma que não precise de momentos estanques para esta acontecer, ou, o retrocesso de transformá-la em disciplina.

As iniciativas de EA trabalhada na EMETO, mesmo que esporadicamente, via projetos interdisciplinares ou por estratégias individuais docente, demonstram a sensibilidade desses sujeitos para com as questões ambientais que afetam o contexto local e global. Girassol relata sua experiência diária em internalizar em sua prática docente iniciativas reflexivas sobre os problemas ambientais que nos afetam: “Eu praticamente trabalho ambiente todos os dias, porque toda hora eles falam: - Aí, que calor! Abre essa janela aí! Abre essa porta aí. Eu comento que isso aí é culpa nossa, esse calor aí é da gente jogar lixo dentro dos rios, de não cuidar do meio ambiente” (Girassol).

Nitidamente tais reflexões precisam ser analisadas sob uma ótica mais crítica, com explicações mais sólidas, antirromânticas, contrárias a essa visão ideológica generalista de que a culpa e a solução do caos ambiental estão nas atitudes individuais. Repito a crítica feita por Loureiro (2012) se referindo ao olhar político-ideológico por muitos assumidos ao afirmar e naturalizar o discurso de que a humanidade degrada, pois tal equívoco limita-nos a uma leitura aparente, fenomênica da crise, sem se buscar os nexos causais de fundo.

Contudo, a postura docente é louvável do ponto de vista de causa e efeito, possibilidade de conexões de causa na dimensão global com seu efeito local, ou seja, problematizar o dilema universal, a exemplo do aquecimento global, com situações locais. Tais práticas promovem na ambiência escolar a leitura de mundo proposta por Freire (1989), atentar-se para o contexto social, político e cultural dos fenômenos, a exemplo da releitura da frase “Ivo viu a uva²²”

²²Referência ao texto: Paulo Freire: a leitura do mundo, escrito por Frei Beto. Disponível em: BRASIL, Ministério da Educação. **Programa de formação de professores alfabetizadores**. Coletânea de textos - Módulo3. Brasília: MEC, 2001, p. 23.

proposta por ele.

Retomando o ponto crucial dessa categoria, Educação Ambiental em diálogo com a Educação do Campo: um olhar para o contexto, tentamos identificar nas fontes analisadas a interface entre EA e EC. No PPP esta interface não está explícita como proposta, até porque o termo chave “Educação Ambiental” não foi encontrado em nenhum momento no corpo do documento. Porém, nas entrevistas de grupo focal as professoras apresentam estratégias e experiências que evidenciam essa interface.

Ao fazer referência aos problemas latentes na comunidade como queimadas, poluição dos rios, desmatamento, corte ilegal de árvores as professoras relatam possibilitar a conexão dos problemas ambientais no campo, justificando, a pertinência de se trabalhar a EA na EC. Vejamos o diálogo:

“A gente acha que só tem poluição na cidade, muitos têm essa noção de que a poluição há mais na cidade por conta de fumaças, indústrias, carros, automóveis. Então, a gente tem que mostrar também que o campo é responsável também pelo ambiente em que vivemos” (Angélica).

“As queimadas” (Margarida).

“As queimadas, (risos) agora é época” (Angélica).

“Essa questão do campo e a questão ambiental, as duas têm relação, porque pelo fato de que trabalhar o campo é também trabalhar o meio ambiente. Dá para trazer para realidade deles, é fácil trazer. Então, os dois estão interligados, porque trabalhar o campo sem trabalhar o meio ambiente não tem como, impossível” (Girassol).

Em defesa de uma EA nas escolas do campo, fundamentada no próprio contexto, pautada nas particularidades e anseios dos sujeitos que nesta realidade residem e trabalham, Zakrzewski (2007) cita:

A educação ambiental deve estar vinculada às causas, aos desafios, aos sonhos e à cultura dos povos que vivem no campo. Em outras palavras, que veicule um saber significativo, crítico, contextualizado, do qual se extraem indicadores para a ação, reforçando um projeto político-pedagógico vinculado a uma cultura política libertária, baseada em valores como a solidariedade, igualdade, diversidade (p. 201).

O sentido da incorporação da dimensão ambiental nas escolas do campo, reflexão proposta pela autora citada acima, contribui para que os camponeses se percebam sujeitos ativos na apropriação e na elaboração do conhecimento, seja ele referente ao mundo natural ou cultural favorecendo a compreensão de que são agentes de mudanças na realidade em que vivem.

Corroborando com a discussão de Zakrzewski quanto ao fomento à “participação” dos camponeses na realidade e atividades de seu contexto, trago a visão freireana sobre este fenômeno que reflete ao sentido de seu estar no mundo, pois ele defende a condição do sujeito estar no mundo com o mundo, e de não ser presença neutra na história, mas no dever de agir/participar criticamente deste, transformá-lo, pois, “[...] se na verdade não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo” (FREIRE, 2000, p. 17).

O debate exposto favorece a compreensão do ser humano enquanto presença, indivíduo capaz de interferir criticamente sobre o meio. Esta capacidade pode ser aguçada no espaço escolar na medida em que se problematiza o conhecimento.

Neste sentido, diálogos foram levantados nas entrevistas com o grupo focal pesquisado onde situações foram levantadas e problematizadas por seus participantes, a exemplo da fala de Margarida:

“O pessoal tem um ditado que fala bem assim: quem mais polui são as grandes cidades e não sabe que um dos maiores poluentes é o boi. E cadê que ninguém fala nada? Porque a gente vê um país consumista. O boi é o quê? O que nos fornece a carne, nossa alimentação. Quem é que vai deixar de comer carne, quem vai extinguir os bois? Ninguém vai pensar nisso, vai? (risos) O homem só pensa no próprio umbigo” (Margarida).

A situação apresentada por Margarida foi levantada dentro do bloco de respostas dadas pelas professoras frente à compreensão e identificação da interface entre EA e EC. A responsabilidade docente em mediar o debate de questões socioambientais na ambiência escolar camponesa incide da “responsabilidade ética” já discutida no referencial (FREIRE, 1996), mesmo que

a incerteza do que será dito ou debatido possa desestabilizar os envolvidos, este não deve jamais furtar-se do diálogo, do conflito.

Margarida relata uma experiência que teve ao levantar um debate sobre desmatamento em seu contexto de sala de aula:

Eu já falei sobre desmatamento, teve um menino que falou bem assim para mim: ‘- Ô professora, o avião do IBAMA passou, e João²³ desmatou de lá da fazenda dele até em Aiquara e ninguém fez nada’. Eu vou fazer o quê? Professor fica com as mãos atadas.

A fala do aluno representa um repúdio quanto à possível ausência de atuação ou negligências de órgãos competentes a fiscalização e conservação do patrimônio natural do nosso país. A professora salienta ser difícil trabalhar tais questões e ser interpelada com situações antes relatadas.

Porém, no exercício da docência, tanto quanto pelo simples fato do ser humano ser presença no mundo, corre-se risco, risco de enfrentamentos, conflitos, mudanças, correremos sempre risco, “é que o risco é um ingrediente necessário à mobilidade sem a qual não há cultura nem história” (FREIRE, 2000, p. 16).

Margarida aponta que há dificuldades em trabalhar questões socioambientais atreladas a realidade dos/as alunos/as camponeses, devido ao risco do surgimento de interpelações que podem não contribuir com o posicionamento da mesma enquanto docente. Vejamos:

“Como eu estava falando, fiz um comentário do desmatamento e o menino já me podou, e me falou que até o avião do IBAMA passou e que viu (o desmatamento).
 ‘- Cadê ele foi multado?’
 Eu falei, certamente não.
 - ‘Eles pegam os passarinhos quando está na casa da gente, entra na casa da gente e pega, como já pegou o de um monte de gente aí. Mas, cadê? O rico ele não pune não professora’.
 Aí fica difícil o professor tomar uma atitude diante disso aí.
 Falar do esgoto, quem mais polui o Rio de Contas? (Aponta para a direção do rio que passa na comunidade) O esgoto do Jequezinho (esgoto da cidade de Jequié que também é despejado no Rio de Contas). Eu não vou dizer que é o de Barra Avenida, Barra Avenida joga, também polui, mas de onde vem o maior? Começa de lá. O exemplo

²³ Nome fictício dado pela pesquisadora, a fim de preservar a identidade do sujeito presente na fala narrada pela partícipe.

começa de lá. Se tratasse lá, já melhorava e muito. São coisas que você vai falar, mas vai ficar só no papel. É muito difícil encontrar uma solução (Margarida).

Analizamos dois fenômenos que podem ser identificados na fala da professora. O primeiro, a terceirização de culpa quanto aos danos ambientais retratados, ambos, aluno e professora, tentam isentar-se da tomada de atitude, ou de reflexões que suscitem caminhos possíveis para correção de tais problemas em sua prática social. O segundo é a presença do discurso sem a prática, pois de acordo com Margarida, tais problemas são abordados, porém não sendo problematizados criticamente limitam-se na retórica.

Segundo Loureiro (2015), com referência em Tozoni-Reis (2007) a educação deve ser vista como mediação da prática social, citando que:

“Tal prática social se põe como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa. Ou seja, um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram inseridos na compreensão e enfrentamento dos problemas colocados pela prática social” (LOUREIRO, 2015, p 8).

Daí a importância de uma prática educativa que, em lugar de procurar negar as possibilidades de enfrentamento das questões socioambientais no campo, deva estimular a problematização desta interface (EA - EC). No sentido de provocar o pensar dessas tensões emergidas no campo, a exemplo do desmatamento, caberiam estratégias educativas que estimulassem a escola/comunidade refletir sobre: Quais são os impactos do desmatamento local para a minha comunidade? De que maneira nós camponeses estamos nos relacionando neste espaço? Quais direcionamentos poderão ser tomados pela escola/comunidade em resposta ao desmatamento local relatado?

Embora tais arguições e reflexões estejam no rol das possibilidades de uma intervenção educativa sobre o problema local exposto, não podemos deixar de considerar que tencionar a realidade local ou global fomenta a sua transformação, muito embora tais embates circunscrevem amplamente sob as relações de poder, principalmente quando nos referimos aos ditames do modelo neoliberal hegemônico.

Porém, alinhar o posicionamento dos sujeitos no que concerne a responsabilidade e comprometimento para com as demandas ambientais, significa tencionar as extremidades desse modelo ideológico de relações, pois assim como na “teoria da curvatura da vara”²⁴ este não assumirá uma forma correta ausente de pressões que provoque a sua instabilidade, bem como modifique o seu curso.

4.3- Conscientizar e problematizar: caminhos da/para Educação Ambiental

É significativo o número de documentos, estudos, propostas educativas que abordando a EA, trazem o termo “conscientização”, ora como resultado advindo das práticas de EA, ora como ação (conscientizar) sucessora a essas. Temos alguns exemplos dessa presença. Na Constituição Federal Brasileira de 1988 encontra-se: “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a *conscientização* pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988, art. 225, §1º, inciso VI); Por Costa (2011) em sua dissertação de mestrado: “[...] É nessa perspectiva transformadora que a EA insurge para *conscientização* do cidadão (COSTA, 2011, p. 29). Também, em projetos pedagógicos, a exemplo do PPP de uma escola do campo estudado por Lopes (2013, p. 75) “Integração e interação com o meio ambiente e *conscientização* ecológica”.

Para nos auxiliar no diálogo proposto nessa última categoria, consideramos válido apresentar o significado ontológico do vocábulo “conscientização”. No dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, conscientização surge como “1. Ato ou efeito de conscientizar. 2. Condição de conscientizado, ou de quem se tornou consciente de sua própria situação (pessoal, social, etc) ” (FERREIRA, 2010). Freire (1980), nos ensina que esta consiste no “olhar mais

²⁴ Pensamento filosófico de Lenin, um revolucionário comunista, político e teórico político russo. Sua teoria adotada por Dermeval Saviane (1981; 2013) que apresenta tal analogia explicando que para se endireitar uma vara que se encontra torta não basta colocá-la na posição correta mas, é necessário curvá-la do lado oposto, assim também, no embate ideológico não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum.

crítico possível da realidade, que a 'dês-vela' para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante" (FREIRE, 1980, p. 29).

Na perspectiva de problematizar a presença do termo nos achados desta pesquisa, assim como o sentido dado, propomos tal discussão. Neste momento, trazemos à baila as falas das participantes da pesquisa que recorrentemente fizeram uso da palavra "conscientização" para se referir as práticas de viabilização da EA no contexto escolar. O que essas profissionais compreendem como ação de conscientizar? Como esse processo é construído no contexto da escola EMETO? Alguns questionamentos que são válidos para pensarmos o uso reiterado dessa palavra nas falas e nos documentos que norteiam as ações pedagógicas.

4.3.1 - Educação do Campo com a Educação Ambiental: limites e possibilidades dessa interface.

Muitos são os esforços dispensados tanto na literatura desse estudo, quanto nas discussões levantadas nessa categoria, na tentativa de elucidar possibilidades de interface entre a EC e a EA. A sub-categoria aqui definida propõe apresentar com base nos achados da pesquisa, relatos da prática docente que permitiram identificar as experiências com a interface, bem como as dificuldades/limites desse fazer.

Com relação as possibilidades dessa interface as professoras relataram experiências com projetos pedagógicos, bem como as estratégias interdisciplinares na abordagem dos conteúdos previstos nos projetos trabalhados, exposto na fala da professora Angélica sinalizando algumas possibilidades dessa interface:

Quando a gente trabalha EC a gente não deixa de trabalhar plantação, o cultivo de plantas, a criação de animais, e isso envolve também a agressão ao meio ambiente, os desmatamentos por conta da criação de animais. Podemos refletir os reflexos da agressão, o clima, a exemplo

da seca que está afetando demais, a falta de água, e na plantação o uso de agrotóxicos.

Outro fator importante mencionado é a interdisciplinaridade possível no trato das questões ambientais com diferentes disciplinas, como cita Jasmim:

Quando a gente trabalha com eles principalmente geografia e ciências dá para fazer essa itinerância entre questões ambientais e questões do campo, dos locais onde eles moram, o que eles fazem, principalmente quando se fala da utilização do rio aqui, é bem perceptível.

Entre as muitas dificuldades para esta interface apresenta-se a ausência de conhecimento docente sobre o contexto local, dificuldade apresentada pelas professoras que não residem na comunidade. Outra dificuldade é a ausência de respeito do educando para com o meio ambiente, segundo as falas das professoras Girrassol e Margarida: “- o problema mesmo é a preservação, o respeito ao meio ambiente”. “- o grande problema é a falta de respeito com o meio ambiente.”

No diálogo sobre as dificuldades apresentadas para trabalhar a EA em sala de aula, Margarida relata haver em outros países meios punitivos que viabilizam atitudes coerentes no que tange o cuidado e preservação com o meio ambiente, ela acrescenta que, tais meios desenvolvem a “conscientização”, mesmo que o estímulo seja punitivo. Sugere como estratégia corretiva ao descarte de lixo em locais impróprios, a aplicação de multa, pois, segundo Margarida, se o indivíduo for penalizado “ele irá se ‘conscientizar’, todo mundo irá saber o que é ter educação ambiental” (Margarida).

Loureiro (2007) aponta três desafios ao discutir sobre as contribuições da EA Crítica²⁵ nas escolas, para o momento destacamos o desafio de repensar os

²⁵ Diferente da Educação Ambiental Conservadora que ao se colocar inapta de transformar uma realidade, conserva o movimento de constituição da realidade de acordo com os interesses dominantes (a lógica do capital), a Educação Ambiental Crítica objetiva promover ambientes educativos de mobilização dos processos de intervenção sobre a realidade e seus problemas socioambientais, para que possamos nestes ambientes superar as armadilhas paradigmáticas e propiciar um processo educativo, em que nesse exercício, estejamos, educandos e educadores, nos formando e contribuindo, pelo exercício de uma cidadania ativa, na transformação da grave

objetivos de projetos e práticas pedagógicas. Nas palavras do pesquisador “[...] É muito comum se afirmar que o objetivo da educação ambiental é conscientizar alunos e comunidades”. O perigo está no significado pretendido com esta afirmação: “conscientizar” = dar ou levar consciência a quem não tem. Sob esse entendimento, segundo o autor aí é que está o risco, “[...] fica pressuposto que a comunidade escolar não faz certo porque não quer ou não conhece ou não se sensibiliza com a natureza” (Ibidem, p.69).

A provocação de Loureiro (2007) sobre a utilização do termo conscientização na EA nos leva a olhar também com suspeita projetos e práticas pedagógicas de EA em interface com a EC que primam por uma conscientização entendida como uma “luz” sobre os “cegos” homens e mulheres do campo que não enxergam a importância de preservar a natureza. Todavia, é preciso pensar uma conscientização que provoque ou que ande lado a lado às problematizações.

Diante disso tecemos alguns questionamentos que no momento não são acompanhados de respostas, mas que nos auxiliam nesse caminhar investigativo: quais discursos estão por trás da compreensão de uma ausência de conscientização do povo do campo? Conscientizar basta? Ou é preciso um diálogo entre conscientização e problematização?

Freire (1996; 1983), salienta que a conscientização só se dá no diálogo e na problematização da realidade. Esta, bem realizada, permite aos indivíduos se apropriarem criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo. Ademais, “esta apropriação crítica os impulsiona a assumir o verdadeiro papel que lhes cabe como homens. O de serem sujeitos da transformação do mundo, com a qual se humanizam” (1983, p. 23).

Outro alerta cai sobre o sentido dessa conscientização/aprendizagem ambiental ocorrer por vias punitivas como aparece na fala da professora Margarida que citamos acima. Tal visão se contrapõe a tese de que ensinar e

crise socioambiental que vivenciamos todos (GUIMARÃES, 2004).

aprender requer um jogo de ações prazerosas, um quefazer mútuo cujo fruto/conhecimento deve ser significativo.

Relatando sobre as estratégias utilizadas em sala de aula para mobilizar e estimular os/as alunos/as a refletirem sobre suas atitudes no meio ambiente, as professoras sinalizam em seus diálogos a importância dessa reflexão/'conscientização' voltada para o próprio contexto escolar em que seus educandos participam:

Jasmim: "Porque a maioria só descascou a bala ou o pirulito e joga ali do lado da cadeira. [...] eu acho que já começa daí, da sala de aula, ensinar eles desde pequeno. Desde que eu entrei aqui que eu venho falando, falando. Agora, já no final do ano é que eles já tão mais 'conscientes', já tão comendo um salgadinho, uma bala, seja lá o que for e já vão lá no lixo e joga. Mas no início? Misericórdia! [...] Tinha dia que eles saiam para o intervalo e eu ficava catando os papéis, os pacotes de bala para jogar no lixo. Hoje eu acho que já, de tanto falar, ou eu fui muito chata ou eles se *conscientizaram*, e já estão colocando no lixo.

Rosa: Já entenderam.

Girassol: É, comecem a entender.

Margarida: Eu já fiz varrer minha sala não sei quantas vezes. - Ah porque quem sujou foi vocês e vocês têm que varrer. - Ah não, o prefeito paga. Já me respondem isso: - Para isso o prefeito paga. - O prefeito paga realmente, mas quando vocês chegam aqui vocês encontram como? É suja? Limpinha. Então, vocês têm que deixar como vocês acharam. Então, vamos limpar. Já fiz inúmeras vezes eles varrerem a sala.

Rosa: Entra a *conscientização*, de limpar algo que é de todos, que é preservar o ambiente, o meio ambiente que é de todos. A natureza é de todos.

Os cultivos de condutas ambientalmente corretas aos olhos das docentes demonstram ser a mola-mestre de práticas alternativas à EA. Estas são identificadas nos estímulos usados pelas docentes, como: o uso da retórica argumentativa para a transmissão de valores ambientais idealizados socialmente e na ação/prática docente utilizadas para referenciar atitudes de valores comportamentais (respeitar, cuidar, preservar).

Em outra circunstância, as professoras recorrem novamente ao termo

“conscientização” e a sua relevância no trato com as questões ambientais, principalmente, no que tange o respeito, o cuidado para com o meio ambiente. E reportam mais uma vez para essa reflexão vinculada com as condutas dos/as alunos/as na ambiência escolar, pois compreendem que as atitudes nesse contexto refletem na prática social diária dos mesmos. Elas relatam:

Jasmim: Estávamos trabalhando com eles sobre o ambiente escolar, aí eu mandei eles escreverem ou falarem o que eles não gostavam na escola, o que é que tinha de ruim que eles não gostavam. Aí eles começaram: - A janela da nossa sala quebrada. [...] Falaram disso, falaram das paredes riscadas, falaram da porta do banheiro das meninas [...].

Margarida: Quebrada.

Jasmim: [...] que ta quebrada, falaram que as mesas estão tudo riscadas. Depois que uns escreveram, outros falaram, eu perguntei: - tudo isso que vocês falaram quem foi que causou isso? Ficaram parados. Eu comecei a falar: fui eu? Foram os outros professores? Foi o diretor? Teve uma que falou: - Foram os alunos mesmos. Eu falei: - então? A partir de hoje se vocês querem que a sala de aula fique com as paredes limpas, as janelas tudo bem organizadinha, fechadinha, porta do banheiro, quem é que tem que preservar? Eles: - A gente mesmo. Então, eu acho que o pouco que a gente fala com eles, para eles refletirem, acho que já serve. Ontem à tarde a funcionária da limpeza tinha lavado a sala e tinha limpado todas as cadeiras, estava tudo limpinho, as mesinhas tudo limpinha. Hoje mesmo, quando eu cheguei, eles me mostraram: - olha pró como estão as mesas, não tem nada riscado de lápis. Hoje foi a manhã toda, na hora que um riscava um vinha lá e me falava: - olha, fulano riscou a mesa ali.

Rosa: eles mudam os hábitos, mudam.

Jasmim: Ó fulano riscou a mesa. Eles já começaram a ver.

Rosa: Lá eles não riscam a parede, a carteira um ou dois riscam, mas muitos não. Eles melhoram.

Jasmim: Já começam a refletir já. Mas, para isso a gente tem que (..)

Rosa: A ‘conscientização’ vale à pena.

Jasmim: Tem que investir.

Rosa: E isso porque a nossa turma são crianças ainda, porque os maiores da tarde são mais difíceis. Porque essas cadeiras quebradas, a maioria das coisas que estão aí são os maiores, e os da manhã reclamam, minha turma reclama.

Jasmim: Reclama. Não quer sentar nas mesas que estão soltas.

Rosa: Não foram eles que quebraram. Temos que *conscientizar* já que é errado quebrar, temos que mostrar os erros, para quando eles chegarem nessa idade eles saberem que não podem fazer nada daquilo. E é nessa

fase que a gente. (foi interrompida por Jasmim)

Jasmim: E *conscientizar* eles também, que quem paga tudo isso são eles mesmos, o dinheiro dos impostos. Os pais deles que pagam.

Os momentos de sala de aula relatados acima, segundo as participantes foram desencadeados por meio da execução do projeto didático “Valores - valorizando a vida com a escola”, desenvolvido pela escola meses antes do período das entrevistas de grupo focal, sendo algumas vezes referendado nas falas. Como cita Angélica: “Acabamos de trabalhar no Projeto Valores, nas disciplinas a questão do ambiental. Foi trabalhado agora, e englobou tudo em geral”. Seguem trechos da conversa sobre o projeto:

Entrevistadora: Tratou do meio ambiente?

Rosa: Preservação ambiental.

Entrevistadora: Como foi?

Rosa: Foi voltado para a escola, tanto que sábado teve um mutirão aqui na escola para organizar, fazer a limpeza, para preservar.

Angélica: Coleta de lixo.

Rosa: Preservando a escola e o ambiente. O ambiente também conta, pois, a gente não tem como falar em preservação e não pôr o meio ambiente. Educar aqui e fora daqui.

Segundo as entrevistadas, o projeto Valores versava sobre o tema transversal meio ambiente, caracterizando uma possibilidade interdisciplinar no trabalho com a EA. Então, solicitei que elas explanassem sobre a relevância dessa possibilidade no contexto educacional, obtendo as seguintes respostas:

Jasmim: Eu acho que a relevância maior é a preservação da vida, pois a partir do momento que o aluno tem consciência do que ele faz hoje pode influenciar na existência dos seres vivos depois. Só no fato dele refletir sobre isso já é bem significativo. Ele entender que é importante fazer agora para não sofrer mais tarde.

Rosa: Sem falar que quando ele vai refletir sobre isso, entra o respeito tanto com a natureza, já vai levá-lo também a respeitar o próximo, estamos precisando muito disso, levar em consideração o outro. Quando respeita a natureza, ele também se educa, se educa a não jogar o lixo no chão. Porque em casa eles dizem que não fazem isso, mas quando chega à escola quer fazer. Os meus sentam-se à mesa, eu digo: - em casa vocês ficam sentados na mesa? E por que quando chegam aqui só querem está em cima da mesa? Então, é uma maneira de educar,

e educa no todo. Precisamos muito dessa educação no geral, para a vida.

Angélica: É a questão das necessidades, porque precisamos do meio ambiente, se precisamos, então, temos que cuidar. Cientistas têm procurado outro mundo (planeta) que seja possível, que haja vida e até hoje nunca foi encontrado. Se a vida, se a natureza precisa de cuidados, então, temos que cuidar hoje para que não venha faltar amanhã.

Nas falas das professoras, identifica-se a referência que fazem quanto às práticas de EA assumidas e por elas narradas, associadas a atitudes de valores como respeito, cuidado e conscientização, porém, limitadas a dimensão comportamentalista, sob a óptica de ações ingênuas, individualistas e romantizadas de práticas ambientais. A consciência almejada pelas docentes, muitas vezes estimulada por inquietações do tipo: *“tudo isso que vocês falaram quem foi que causou? Fui eu? Foram os outros professores? Foi o diretor? Quem é que tem que preservar?”*. O fenômeno da arguição pretendido está longe do caráter problematizador que nos fala Freire e Loureiro.

A criticidade autêntica necessária nas práticas de EA, não foi evidenciada nas narrações das partícipes. Logo, no contexto de uma educação/escola que prima por práticas de EA, cultivava-se a formação de “sujeitos críticos e transformadores” (LOUREIRO, 2014) capazes de atuar na realidade e transformá-la, via “um processo de mútua aprendizagem através do diálogo, reflexão e ação no mundo”, ou seja, de “conscientização” (LOUREIRO, 2012, p. 80).

Todavia, esta conscientização extrapola a visão de preencher o que por ora está vazio (sem conhecimento), o caráter informativo do que é certo, da comoção para atitudes ambientalmente corretas, a simples “transmissão de valores verdes do educador para o educando” (GUIMARÃES, 1995, p. 31), mas institui-se da ação-reflexão que incita a problematização da realidade, para além de projetos esporádicos, que são importantes, mas não dão conta de uma verdadeira EA.

CAPÍTULO V CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados analisados e apresentados sinalizaram possibilidades de práticas pedagógicas que dão ênfase à interface presente entre Educação Ambiental e Educação do Campo, bem como seus limites, através dos relatos das participantes foi identificado estratégias didáticas e propostas educativas de EA vinculadas ao contexto que a escola está inserida. Porém, esta interface não está presente explicitamente no documento analisado (PPP), este que rege a instituição de ensino.

Nos achados das entrevistas com o grupo focal é identificado o interesse da escola no trato com as questões ambientais, a atenção dada a EA e o reconhecimento de sua importância no espaço escolar, assim como na EC. No que tange ao PPP, não foi identificado o termo-chave Educação Ambiental, porém há presença de elementos, discussões e propostas que implicitamente a mencionam, o que não inviabiliza a sua prática.

Outro elemento que teve destaque no processo investigativo concerne à compreensão por parte das professoras de que a EMETO está em uma zona de transição, possuindo assim elementos que desfavorece a confirmação da identidade escolar como sendo do campo (EC). Apesar de o PPP ter sido construído pautado sob as referências legais que a reconhece como escola do campo, inclusive no tópico “Marco operativo” situado no PPP, a fim de situar os princípios de ação e organização assumidos pelos membros da EMETO, apresenta na “Dimensão Pedagógica” a discussão “*concepção de educação do campo*”. A pesquisa apontou um dissenso no que diz respeito ao pertencimento do campo, por parte docente/discente.

Outro elemento usado para justificar a escola pesquisada como sendo do campo, é o fator geográfico, expressado nas falas das professoras: *É campo mesmo (Rosa). Sim, campo, Barra Avenida é zona rural (Girassol)*. Também no PPP: “[...] encontra-se em uma área de características preponderantemente rurais”. No

entanto, conforme discutido na categoria “meio campo e meio cidade”: EMETO uma escola do campo? A questão territorial não é o principal elemento que define uma escola como sendo do campo.

Esta escola pode estar no campo, mas não ser “do” campo, de seus sujeitos. Conforme discutido no capítulo I e também no capítulo de análise (sub-tópicos 4.1 e 4.1.2), uma escola do campo precisa estar inserida na realidade do seu meio, nos saberes culturais, sociais e políticos da comunidade. No documento analisado (PPP), também considera tais características quando cita: “Pensar a educação das pessoas que residem nestes espaços significa, reiterá-los, percebê-los enquanto indivíduos que possuem suas peculiaridades no âmbito econômico, social e cultural [...] (p. 15)”.

O PPP apesar de admitir esse pertencimento, também sinaliza que há dificuldades por parte da comunidade escolar e local em assumir a identidade territorial e cultural a que pertence. Dificuldade também sinalizada nas falas das professoras. Esse dissenso da identificação/ não identificação aparece no PPP justificado por elementos como: questão territorial; por Barra Avenida está próxima a cidade de Jitaúna que gera uma desvalorização do espaço em que residem e da identidade campesina; discursos de supervalorização da vida citadina no próprio contexto escolar; assim como, a ausência no currículo da escola de uma disciplina que contemple a realidade rural e lhe valorize (PPP, 2006, p.28).

Será que a existência de uma disciplina atenderá as dificuldades de pertencimento e valorização identitária dos educandos da EMETO?

Estando esta disciplina no campo de possibilidades para atender o problema acima, alternativa esta sinalizada pela escola no PPP, não seria coerente julgarmos nestas linhas uma prévia quanto a sua eficácia, ou frutos, mas, compreendo que ela é louvável, sendo um bom começo para problematização da realidade rural, bem como do seu reconhecimento.

Há que ressaltar os limites dessa proposta, estes já discutidos nas análises,

como a organização curricular da escola, sendo que os conteúdos precisam dialogar com a realidade/contexto rural, não desprezando o valor e importância dos conteúdos da dimensão geral/global. Outro limite é a dimensão interdisciplinar, pois a existência de uma disciplina de EC, pode fomentar a visão de não diálogo com as demais áreas de conhecimentos, e a necessidade de interdisciplinaridade, sendo esta um dos princípios da identidade da escola do campo, onde a construção do conhecimento precisa ser visto de forma integrada e interdisciplinar e a partir do contexto local.

No que tange, o princípio político de explicitar o papel da escola do campo junto a construção do projeto alternativo de desenvolvimento rural sustentável, bem como o princípio da preservação ambiental conforme reza as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB nº 1/2002), os achados da pesquisa apontam iniciativas relevantes por parte do corpo docente no intuito de aflorar atitudes de respeito e cuidado para com o meio ambiente, porém ancorados de uma concepção ambiental conservadora e tradicional, meramente informativa, comportamentalista que desconsidera a dimensão política, econômica, cultural e social.

De nada adianta as iniciativas ingênuas, romantizadas de EA se não há uma prática pedagógica autêntica, que avance “o fechar a torneirinha”, “plantar uma árvore”, “jogar o lixo no lixo” não que tais condutas não sejam necessárias, mas a EA que os aportes referendados nesse estudo defendem, vai além desta dimensão.

As iniciativas de “conscientização” ambiental aos moldes de uma visão acrítica, que não problematiza a realidade estão fadadas ao fracasso, pois se entende que tal termo deve ultrapassar a visão de seu uso costumeiro e até mesmo midiático por aqueles que ideologicamente alegam promover EA.

Todavia, a ‘conscientização’ que reverberará o caminho dessa EA, também vai além do significado ontológico de ‘conscientizar’, aninha-se um quefazer embasado na criticidade, na análise, discussão e problematização, que não se

furta em compreender o quão é complexa a problemática ambiental. Assim, a importância de questionar e criticar a realidade, bem como a intencionalidade da crise ambiental instaurada dará espaço para a sua superação/transformação.

Outro aspecto analisado são estratégias pedagógicas e recursos utilizados pelas partícipes no intuito de favorecer a tomada de consciência dos educandos para com as questões ambientais, como o trabalho com projetos esporádicos e as possibilidades diárias de reflexões por elas narradas, sendo relevante o entendimento de que tais problemáticas não devem fugir da lógica transversal a que compete.

Portanto, embora haja limitações nas práticas docentes aqui referendadas, não assumiremos equivocadamente a postura errônea de culpabilizar a escola e seus educadores por possíveis fragilidades nas iniciativas de implantação da EA no contexto escolar, pois tal incidência pode ser reflexo da ausência de recursos didáticos, indisponibilidade de tempo para formação continuada, aprofundamento teórico, assim como, políticas alternativas que venham nortear os caminhos da EA e sua efetivação nas instituições educacionais de nosso país.

No tocante ao dialogo proposto frente à necessidade de se pensar Educação Ambiental na interface da Educação do Campo, foram levantadas ricas reflexões a cerca do modo de estar e agir do homem campesino, a compreensão de que esta discussão está intrinsecamente ligada ao espaço rural e as instituições que a compõe. A escola, lócus desta pesquisa, surge como um importante espaço na difusão da Educação Ambiental, fomentando propostas e reflexões que atendam ou dialogam com as demandas locais e/ou globais. Ainda que seja por meio de projetos esporádicos, a EMETO se esforça para estabelecer um diálogo com a comunidade no que diz respeito à educação ambiental, sendo observado que as professoras são conscientes da importância da EA na construção da sustentabilidade e conservação do meio ambiente.

Considero que as lacunas existentes no documento e nas práticas pedagógicas relatadas, no que tange a adesão de propostas alternativas de uma

educação que melhor compreenda o espaço campestre, os anseios, angústias e perspectivas do/a docente e discente campestre, favorece a dificuldade de identidade campesina docente/discente.

Sabe-se que as dificuldades para esse pertencimento campestre são fortemente influenciadas por aspectos históricos, como o desprestígio social para com a cultura camponesa, fruto de um passado de tensões, e silenciamento. Para tanto, a necessidade de gestar uma educação que preze pela dialogicidade, autonomia e liberdade, estes, princípios freireanos, que congregados numa prática autêntica poderá favorecer uma prática docente que permita o educando campestre ser mais, ser sujeito de sua história.

Partindo do entendimento que a EC deve representar uma concepção político pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com as condições da existência social, como a relação com a terra, o meio ambiente, os diversos saberes, a memória coletiva, os movimentos sociais, as análises realizadas dos achados dessa pesquisa apontaram possibilidades e dificuldades quanto a interface entre EC e EA. Dentre as possibilidades dessa interface as professoras relataram experiências com projetos pedagógicos, bem como as estratégias interdisciplinares na abordagem dos conteúdos previstos nos projetos trabalhados. Foi possível observarmos a ausência de conhecimento docente sobre o contexto local, dificuldade apresentada pelas professoras que não residem na comunidade.

Apesar das iniciativas de projetos pedagógicos que tratam da EA, e no desenvolvimento dos mesmos as docentes procuram propor a interface com EC, ainda carece de atenção a eficiência desses projetos no dia-dia do alunado, uma avaliação qualitativa no intuito de investigar a interferência desses projetos na vida do/a aluno/a do campo.

Ao que concerne os limites e possibilidades da conexão entre EC e EA, apontados no desenhar da pesquisa, compreendo que é necessário pensar em quais trabalhos poderão ser feitos a fim de fomentar as possibilidades, bem como

superar os limites dessa prática?

Não a título de receita, mas também possibilidades, este trabalho sinaliza alguns indicadores para serem pensados em comunhão com as professoras a fim de superar noções de entendimento da EC, seus princípios, objetivos, bem como, dificuldades em estabelecer a interface EC - EA. Sendo: formação continuada, curso sobre a EC, seu contexto histórico e político, bem como o estudo dos dispositivos legais que rezam tal proposta; oficina, intervenção pedagógica que possibilite o/a docente/discente discutir e problematizar a importância e as possibilidades de interface da EC com a EA; e no âmbito macro, instigar através das pesquisas, o fomento de políticas públicas que venham assegurar os direitos da população campesina.

Embora, a pesquisa também aponte relevantes estratégias pedagógicas e recursos utilizados pelas partícipes no intuito de favorecer a tomada de consciência dos educandos para com as questões ambientais, ainda gotejam fragilidades quanto o saber epistêmico da EA e da EC, refletindo em propostas incipientes dessa possível interface, bem como de sua relação e sentido para os povos do campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. e FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. Coleção Por uma Educação Básica do Campo. N° 02. Brasília: 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (orgs). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2004.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon; OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. *Licenciatura em educação do campo: desafios e expectativas*. ECCOS Revista Científica. 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71531141011.pdf>

AUGUSTO, Katja Pryscilla Cunha Martins. *As TICs na Educação do Campo: Uma análise da situação do estado do Rio de Janeiro*. (TESE) 2014. Repositório Digital - Universidade de Coimbra. Disponível em: Repositório Digital - Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/25041>

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é como se faz*. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BARBOSA, M. C. S. FERNANDES, S. B. Educação Infantil e Educação no Campo: um encontro necessário para concretizar a justiça social com as crianças pequenas residentes em áreas rurais. *Revista Reflexão e Ação*, 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3388/2904>

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BELTRÃO, Jimena Felipe & BELTRÃO, Jane Felipe. *Educação Ambiental na Pan-Amazônia*. Belém, UNAMAZ, UFPA, 1992.

BENTO, Franciele. NEVES, Fátima Maria. *Chico Bento: a representação do "caipira" nos desenhos animados e sua veiculação no espaço escolar*. VIII Anped, 2010.

disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao,_Comunicacao_e_Tecnologias/Trabalho/11_56_57_CHICO_BENTO_A_REPRESENTACAO_DO_CAIPIRA_NOS_DESENHOS_ANIMADOS_E_SUA_VEICULACAO_NO_ESPACO_ESCOLAR.PDF

BETTO, F. *A mosca azul: reflexões sobre o poder*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

BOGDAN, R C. BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Lutar com a palavra: escritos sobre o trabalho do educador*/ Carlos Rodrigues Brandão. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982. pp 159-169.

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____, Ministério da Educação. *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências naturais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____, MEC/CNE. *Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo*. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001.

_____, Ministério do Meio Ambiente. *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/livro_ieab.pdf

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. *Revista Espaço Acadêmico*, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12304/7068>

CALDART, Roseli Salet. *Educação do Campo: notas para uma análise*. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n68/08.pdf>

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. 3ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

_____, Isabel Cristina Moura. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, Isabel Cristina Moura. Educação, Natureza e cultura: ou sobre o destino das latas. IN: ZARZKZEVSKI, S.; BARCELOS, V. (Orgs). *Educação ambiental e compromisso social: pensamentos e ações*. EREXIM, EDIFAPES, 2004.

COSTA, C. A. LOUREIRO, C. F. B. *Contribuições da Pedagogia Crítica para a pesquisa em Educação Ambiental: um debate entre Saviani, Freire e Dussel*. São Paulo: *Revbea*, V. 10, nº 1: 180-200, 2015.

COSTA, F. A. CARVALHO, H. M. Campesinato. In: CALDART, R. S. (org.) *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de

Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

COSTA, Glauber Barros Alves. *A dimensão socioambiental da educação do campo em Vitória da Conquista - BA*. São Cristovão, 2011, p. 29.

COSTA, Sidiney Alves. *Os Sem Terra e a Educação: um estudo da tentativa de implantação da Proposta Pedagógica do MST em escolas de assentamentos no Estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado). São Carlos: UFSCAr, 2002.

CRUZ, Cláudia Anastácio Coelho. *Discurso ambiental e planejamento territorial na Região Sudoeste da Bahia: limites e possibilidades*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLING, Edgar Jorge. CERIOLE, Paulo Ricardo. osfs e CALDART, Roseli Salet. (org.) *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4, 2002.

FERREIRA, Aurélio B. H. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2272 p.

FRANÇOSO, S. NEIRA, M. G. *Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física*. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 531-546, abril/junho 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v36n2/0101-3289-rbce-36-02-00531.pdf>

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980. In: FRANÇOSO, S. NEIRA, M. G. *Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física*. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 531-546, abril/junho 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v36n2/0101-3289-rbce-36-02-00531.pdf>.

_____, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* / Paulo Freire. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. ed.17^a. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo. *Extensão ou comunicação?*. ed.7ª. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

_____, Paulo. *Educação e mudança*. Tradução Moacir Gadotti e LÍlian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____, Paulo. Paulo Freire: "Nós podemos reinventar o mundo". Revista Nova Escola, 29 de agosto de 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/266/paulo-freire-nos-podemos-reinventar-o-mundo>

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

GONÇALVES, C. W. P. *Os (des) caminhos do meio ambiente*. São Paulo: Contexto, 2004.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. *Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos*. Paidéia, 2003,12(24), 149-161. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

GUIMARÃES, M. *A formação de educadores ambientais*. Campinas: Papirus, 2004.

GUIMARÃES, Mauro. *A dimensão ambiental na educação*. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

HAGE, Salomão Mufarrej. *Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior*. Revista Eletrônica de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1018/319>

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. BARROS, Oscar Ferreira. *Currículo e Educação do Campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo*. Revista Espaço do Currículo, 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/9097/4785>

JARA, Carlos Júlio. *A sustentabilidade do desenvolvimento local*. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA): Recife: Secretaria do Planejamento do Estado de Pernambuco - Seplan, 1998.

JESUS, Vania Cristina Pauluk de. *A Educação no Campo na história educacional Brasileira: alguns apontamentos*. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/Res

umo/res_vania%20cristina%20pauluk%20de%20jesus.pdf

LAYRARGUES, P. P. In: LAYRARGUES, P. P.; LOUREIRO, C.F.B. CASTRO, R. S. de (Orgs.). *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. *Educação e Agronegócio: a nova ofensiva do capital nas escolas públicas*. Curitiba: Appris, 2016.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

LOPES, Talita Mazzini. *A educação ambiental nos anos finais do ensino fundamental em uma escola do campo: um estudo sobre as práticas escolares*. Dissertação de Mestrado. Araraquara, 2013.

LOUREIRO, C. F. B. *Educação Ambiental: Dialogando com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 2014.

_____, C. F. B. *Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política*. São Paulo: Cortez, 2012.

_____, C. F. B. Educação ambiental crítica: Contribuições e desafios. In: *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Ministério da Educação/MEC - Departamento de Educação Ambiental. Brasília: UNESCO, 2007.

_____, C. F. B. LAYRARGUES, P. P. CASTRO, R. S. de (Orgs.). *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, C. F. B. *Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1473-1494, Set./Dez. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. In: BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/livro_ieab.pdf

_____, C. F. B. *Teoria Social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental*. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo (Orgs.). *Sociedade e meio Ambiente: a educação ambiental em debate*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-49.

LOCKS, Geraldo Augusto; GRAUPE, Mareli Eliane; PEREIRA, Jisilaine Antunes. *Educação do campo e direitos humanos: uma conquista, muitos desafios*. Revista: Conjectura: Filosofia e Educação, 2015. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3654/pdf_439

MARTINS, Fernando José. *Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo*. Educação. Revista do Centro de Educação, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117388007>

MARCATTO, Celso. *Educação ambiental: conceitos e princípios*. Belo Horizonte: FEAM, 2002, P. 31. Disponível em: http://www.feam.br/images/stories/arquivos/Educacao_Ambiental_Conceitos_Principios.pdf

MATOS, Sônia Maria Teixeira de. *A construção das resistências e do (Re) significado da vida no campo: Perspectivas para a juventude*. Dissertação de Mestrado. Brasília: 2002.

_____, S. M. T. AZEVEDO, L. S. SANTOS, J. G. et al. *Políticas Públicas e Educação do Campo: um diálogo sobre sustentabilidade ambiental e mudança social em comunidades rurais em Jequié/BA*. 2013. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1757_35e452392a90d587b9ca808a6b8bd812.pdf

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. trad. Isa Tavares – São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____, Mônica Castagna. Entrevista com Mônica Molina, especialista em Educação do campo. *Revista Nova Escola*, 2012. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/970/entrevista-com-monica-molina-especialista-em-educacao-do-campo>

MORGAN, D. Focus group as qualitative research. *Qualitative Research Methods Series*. 16. London: Sage Publications, 1997. In: GONDIM, Sônia Maria Guedes. *Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos*. *Paidéia*, 2003, 12(24), 149-161. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>

MORAIS, E. M. B. de. Evolução epistemológica do conceito de natureza. *Boletim Goiano de Geografia*, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 75-98, 1999.

_____, E. M. B. de. *Evolução epistemológica do conceito de natureza*. *Boletim Goiano de Geografia*, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 75-98, 1999.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. *Educação do Campo e políticas públicas para além do capital: hegemônias em disputa*. Tese de doutoramento. Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

RIBEIRO, Marlene. Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo. *Revista Educação & Pesquisa*, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n1/1517->

9702-ep-1517-97022014111587.pdf

ROTTA, Mariza. ONOFRE, Sideney Becker. Perfil da educação do campo: na escola do São Francisco do Bandeira no Município de Dois Vizinhos-PR. *Revista Educação*, 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5579/4949>

SANTOS, Ellen Vieira. et al. *Educação do campo: rompendo cercas, construindo caminhos*. ed 2ª, FETAEMG, 2011.

SANT'ANA, Divanir Zaffani. SANT'ANA, Antonio Lázaro. Características e visão do corpo docente de uma escola. Instituto de Estudos Sócio-Ambientais – Boletim Goiano de Geografia – UFG, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/27334/15607>

SILVEIRA, Ivanete Gomes. *A educação na ponte campo-cidade: saberes necessários à formação do professor*. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 78-97, jan./jun. 2011. Disponível: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoem perspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/115/50>

SILVA, Silvana do Nascimento. *O tema ambiente em um livro didático de biologia do ensino médio: uma análise à luz da teoria sociológica de Basil Bernstein*. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Física. Universidade Estadual de Feira de Santana, 2012.

SILVA, Maura. *Manifestantes ocupam Núcleo de Educação contra fechamento de escolas*. Dezembro 15, 2014. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2014/12/15/manifestantes-ocupam-nucleo-de-educacao-contra-fechamento-de-escolas.html>

SILVA, Maura. *Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014*. Junho 24, 2015. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>

TOZONI-REIS, M. Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas. In: LOUREIRO, C.F.B (Org.). *A Questão ambiental no pensamento crítico*. Rio de Janeiro: Quartet, 2007. p. 177-221.

VARGAS, Cristina. Entrevista “Nos últimos 10 anos, 32.512 escolas foram fechadas, diz educadora.” TINEO, Victor. Fevereiro 26, 2016. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2016/02/26/nos-ultimos-10-anos-32-512-escolas-foram-fechadas-diz-educadora.html>

VENÂNCIO, Viana Azevedo. *Educação ambiental: as grandes orientações da Conferência de Tbilisi* – organizado pela UNESCO. Brasília: Instituto Brasileiro

do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - (coleção meio ambiente. Série estudos educação ambiental). Edição especial, 1998.

VERDÉRIO, Alex. BROTTTO, Ivete Janice de Oliveira. Educação do campo: materialidade da luta e signos discursivos. Revista Diálogo Educacional, 2011. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=5675&dd99=view&dd98=pb>

ZAKRZEWSKI, S.B. A educação ambiental nas escolas de campo. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Vamos Cuidar do Brasil: conceitos e práticas de Educação Ambiental na Escola*. Brasília. MEC, 2007.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Título do Projeto: AS POSSIBILIDADES DE INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL E AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DE UMA ESCOLA DO CAMPO.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Letícia Freitas Azevedo

Prezado (a) senhor (a)

Eu sou, Letícia Freitas Azevedo mestranda Programa de Pós-Graduação Educação Científica e Formação de Professores Mestrado Acadêmico, do Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) campus Jequié-BA e estou realizando o projeto de pesquisa intitulado **AS POSSIBILIDADES DE INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL E AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DE UMA ESCOLA DO CAMPO**. O objetivo geral deste projeto é analisar a interface entre Educação Ambiental e Educação do Campo a partir do projeto político pedagógico e da interação com as professoras das séries iniciais de uma escola do campo.

Convido o (a) senhor (a) a participar deste projeto, pois esta pesquisa poderá colaborar com as reflexões e práticas referente à Educação Ambiental numa perspectiva transformadora e problematizadora, na busca por uma consciência crítica acerca das questões socioambientais.

Sua participação é voluntária e consistirá em nos possibilitar observar as aulas da disciplina de Ciências, e das etapas de entrevista no grupo focal, autorizando registros das discussões levantadas durante esse período, após assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Se algum questionamento lhe causar desconforto, o (a) senhor (a) poderá deixar de responder as indagações que causar tal incômodo. Ao participar desta pesquisa, o (a) senhor (a), não será identificado (a), permanecendo em anonimato e poderá retirar seu consentimento em qualquer momento da pesquisa, sem sofrer nenhum prejuízo. Esta pesquisa também não traz gastos financeiros para o senhor (a), nem qualquer forma de ressarcimento ou indenização financeira por sua participação. Além disso, sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e, caso não deseje participar da mesma, sua vontade será respeitada.

Os resultados desta pesquisa serão publicados de forma anônima em revistas especializadas de tal forma que o (a) senhor (a), nem nenhum outro participante serão identificados.

O (A) senhor (a) pode solicitar esclarecimentos antes, durante e depois da participação na pesquisa. Tais esclarecimentos podem ser obtidos com Letícia Freitas Azevedo através do e-mail <leticiaazevedo91@hotmail.com> ou do telefone (73) 9808-8654.

Se o (a) senhor (a) aceitar participar desta pesquisa, precisará assinar o TCLE em duas vias (uma via ficará com o/a senhor/a e a outra ficará sob a

guarda da pesquisadora).

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), localizado na UESB - Campus de Jequié, CAP1º andar, Av. José Moreira Sobrinho, S/N - Bairro: Jequiezinho, CEP: 45.206-510 telefone (73) 3528 9727/ E-mail: cepuesb.jq@gmail.com.

Desde já agradeço sua atenção!

_____ - BA, ____ de _____ de _____.

Pesquisadora responsável

Participante

APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas de grupo focal.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Campus Universitário de Jequié/BA
Departamento de Ciências Biológicas
Programa de Pós Graduação em Educação científica e formação de
professores

Roteiro de entrevista com grupo focal

Título: AS POSSIBILIDADES DE INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL E AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DE UMA ESCOLA DO CAMPO.

Mestranda: Letícia Freitas Azevedo

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvana do Nascimento Silva

Este instrumento foi elaborado com o objetivo de colher dados qualitativos a respeito da prática pedagógica dos/as professores/as das séries iniciais, no contexto da Educação do Campo em interface com a Educação Ambiental, a partir de abordagens metodológicas comprometidas com a sustentabilidade socioambiental. A entrevista proposta ocorrerá em quatro momentos, em dias alternados. Na oportunidade contamos com sua colaboração em responder às questões abaixo. Os dados serão utilizados de forma categorizada, sendo mantidos em sigilo informações pessoais.

PARTE I (escrito)

➤ Questionário prévio para caracterização do perfil profissional dos partícipes

1. Nome _____

2. Idade _____

3. Formação: _____

3.1 Instituição: _____

3.2 Ano: _____

3.3 Formação complementar: _____

4. Anos de docência: _____

PARTE II

01. Vocês identificam esta escola como sendo do campo? Por quê?
02. O que é EA para vocês?
03. Há necessidade de tratar sobre Educação Ambiental na escola do campo?
Qual a relevância?
04. Vocês analisam como importante tratar sobre Educação Ambiental na escola do campo atrelada as questões socioambientais local? Por quê?
05. Quais dificuldades vocês encontram para trabalhar EA em sala de aula?

PARTE III

1. Que material ou documento vocês utilizam como suporte, a fim de fomentar a prática docente na escola do campo?
2. Vocês conhecem algum documento oficial para a Educação do Campo?
3. Qual a relação existente entre EA e as áreas de conhecimento/disciplinas ministradas?
4. É possível trabalhar a EA de maneira interdisciplinar com as disciplinas ministradas? Argumente.
5. Qual a relevância da EA no contexto educacional?

PARTE IV

1. O que vocês compreendem sobre EC?
2. Vocês se consideram professores/as da EC?
3. Vocês conseguem identificar a interface entre EA e EC? De que maneira?
4. De que maneira vocês trabalham as questões socioambientais atreladas à realidade campesina de seus alunados?

5. O currículo da escola que vocês atuam adere a propostas alternativas de uma educação que melhor compreenda o espaço rural? Por quê?

Atende os anseios, angustias e perspectivas do docente e discente campestre?

PARTE V

1. Quanto ao Projeto Político Pedagógico da escola, vocês já tiveram acesso?
2. O PPP atende as necessidades e perspectivas da Educação do Campo?
3. O PPP faz menção a Educação Ambiental?
4. São discutidas na proposta do PPP questões socioambientais?
5. O que significa o termo sustentabilidade para vocês?
6. Quais estratégias vocês utilizariam para trabalhar esse tema com os alunos?
7. Vocês já desenvolveram projetos pedagógicos atrelados a Educação Ambiental? Comentem a experiência.

APÊNDICE C - Termo de uso de imagem e depoimentos.**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu _____, CPF _____, RG _____,

depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores **Letícia Freitas Azevedo e Silvana do Nascimento Silva** do projeto de pesquisa intitulado **“AS POSSIBILIDADES DE INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL E AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DE UMA ESCOLA DO CAMPO”** a realizar as fotos, gravações de áudio e imagem que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Jequié - BA, __ de _____ de 2015

Participante da pesquisa

Pesquisador responsável pelo projeto

APÊNDICE - D - Tabela de Sondagem de Teses e Dissertações

TESES	DISSERTAÇÕES
<p>Título: A organização de classe dos pescadores artesanais da colônia Z-3 (Pelotas-RS, Brasil) na luta pela cidadania e justiça ambiental: Contribuições à Educação Ambiental Crítica Autora: Danieli Veleda Moura</p>	<p>Título: Educação Ambiental e extensão rural: possibilidades de um diálogo? Autor: Edilson Moreira De Oliveira</p>
<p>Título: Pedagogia da terra: interfaces entre a formação docente, a educação do campo e a educação ambiental Autor: Monica Maria Lopes da Fonseca</p>	<p>Título: Impactos socioambientais provocados pelos resíduos sólidos em assentamento no meio rural: uma análise sob a mediação da Educação Ambiental sobre o município de São Gabriel/RS Autor: Liliane Costa De Barros</p>
<p>Título: A dimensão ambiental no desenvolvimento profissional de professoras e professores das escolas rurais. Autora: Sonia Beatris Balvedi Zakrzewski</p>	<p>Título: Educação ambiental na prática educativa dos professores das escolas localizadas no campo da rede municipal de ensino de contenda-Pr Autor: Regiane Aparecida Kusman</p>
<p>-----</p>	<p>Título: Educação Ambiental no projeto de assentamento Santo Ildefonso: Uma Experiência no Município de Novo São Joaquim, Mato Grosso. Autora: Zara Faria Sobrinha Guimarães</p>
<p>-----</p>	<p>Título: Um Programa de Educação Ambiental para a Comunidade de Aldeia Velha, Município de Silva Jardim, Estado do Rio de Janeiro. Autora: Flávia Teixeira Amâncio da Silva</p>
<p>-----</p>	<p>Título: A Educação Ambiental no Projeto Pedagógico de Escolas Públicas de Campo Grande - MS Autora: Suzete Rosana de Castro Wiziack</p>
<p>-----</p>	<p>Título: A educação ambiental na pesca artesanal do camarão-rosa em Rio Grande: análise de uma tentativa Autor: Carlos Alberto Rebelo Cabral</p>

-----	<p>Título: A dimensão ambiental na educação do campo em Vitória da Conquista- BA Autor: Glauber Barros Alves Costa</p>
-----	<p>Título: Histórias que os Pescadores não Contaram: As Narrativas dos Sonhos das Mulheres da Comunidade Pesqueira da 4º Secção da Barra do Rio Grande na Construção de uma Educação Ambiental no Horizonte do Impossível Autora: Alice Fogaca Monteiro</p>
-----	<p>Título: A Educação Ambiental como intervenção na FLONA do tapajós Autora: Ana Paula dos Santos</p>
-----	<p>Título: TERRITORIALIZAÇÃO DO CAPITAL E AS CONTRADIÇÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA MICRORREGIÃO DE TRÊS LAGOAS (MS) Autora: Mariana Santos Lemes</p>
-----	<p>Título: Desafios da Educação Ambiental na articulação entre escola e assentamentos da reforma agrária Autor: Rogerio de Souza Guimarães</p>
-----	<p>Título: A produção leiteira e a educação ambiental: uma proposta pedagógica para extensão rural Autora: Adriane Lobo Costa</p>
-----	<p>Título: Educação ambiental não-formal, nas escolas do ensino fundamental de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, em 2005 e 2006 - ações conjuntas com responsabilidade social Autor: Nelson Lopes de Oliveira Júnior</p>
-----	<p>Título: Educação Ambiental e Manejo de Recursos Naturais em Áreas de Proteção Ambiental: O caso dos Extratores de</p>

	<p>Samambaias da Ilha Comprida-SP Autora: Vivian Gladys de Oliveira</p>
-----	<p>Título: Relações de saberes e relações intersubjetivas: contribuições da educação ambiental na construção de conhecimentos significativos na sala de aula da escola do campo Autor: Felipe Alonso Dos Santos</p>
-----	<p>Título: Ideário ambiental e luta de classes no campo: análise crítica do Programa de Educação Ambiental e Agricultura Familiar do Ministério do Meio Ambiente Autor: Inny Bello Accioly</p>
-----	<p>Título: Educação Ambiental no contexto da extensão rural pública: a execução do Programa de Assessoria Técnica, Social e Ambiental no Núcleo Operacional São Gabriel (RS) Autor: Alberto Evangelho Pinheiro</p>
-----	<p>Título: A educação em assentamentos de Reforma Agrária Autor: Sérgio Hiandui Vargas</p>
-----	<p>Título: A educação ambiental com filhos de pescadores: uma experiência na Casa Familiar do Mar "Wilson Pedro Kleinubing", Laguna, SC. Autora: Renata Aires de Freitas</p>
	<p>Título: Assentamento Campanário: Educação, Transversalidade Meio Ambiente e Desenvolvimento Local Autor: Franco Guerino de Carli</p>
-----	<p>Título: Buscando criar raízes: preservação dos saberes das famílias de migrantes rurais em uma prática de educação ambiental Autora: Anês Caroline Reichert</p>
-----	<p>Título: Processos culturais do turismo nas representações da identidade em Vila de Itaúnas (ES)</p>

	Autora: Adriana Sartório Ricco
-----	Título: Análise da prática da educação ambiental na área rural de resende: estudo dos casos das escolas municipais Hetelvina Carneiro e Moacir Coelho da Silveira Autora: Krishna Govinda Simpson E Silva
-----	Título: Educação Ambiental e Manejo de Recursos Naturais em Áreas de Proteção Ambiental: O caso dos Extratores de Samambaias da Ilha Comprida-SP Autor: Vivian Gladys de Oliveira
-----	Título: A Questão agrária e o meio ambiente: Trabalho e Educação na luta pela terra e pela sustentabilidade Autor: Luiz Americo Araujo Vargas
-----	Título: O saber e o fazer da comunidade Vila Berrante (Ribeirão Cascalheira - MT), revelando indicadores educativo-ambientais Autor: Gecilane Ferreira
-----	Título: Contribuição da Educação Ambiental no Fortalecimento da Agorecologia no Processo de Agroindustrialização da Agricultura Familiar de Crissiumal - RS Autor: Ana Queli Tormes Machado
-----	Título: Educação ambiental: reciclagem de resíduos sólidos, observação de aves silvestres e ação voluntária na escola municipal agrícola governador Arnaldo Estevão de Figueiredo Campo Grande - MS Autora: Edna Guimarães de Campos
Total de Teses: 03	Total de Dissertações: 29

PERIÓDICOS DA CAPES		
Pesquisas/trabalhos que apresentam dados sobre negligências com a EC		
REVISTA / ENDEREÇO	TÍTULO	AUTOR
Revista: Conjectura: Filosofia e Educação http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3654/pdf_439	Educação do campo e direitos humanos: uma conquista, muitos desafios	LOCKS, Geraldo Augusto ; GRAUPE, Mareli Eliane; PEREIRA, Jisilaine Antunes 2015
ECCOS Revista Científica http://www.redalyc.org/pdf/715/71531141011.pdf	Licenciatura em educação do campo: desafios e expectativas	ARRUDA, Maria da Conceição Calmon; OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. 2014
Revista Espaço Acadêmico http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12304/7068	A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos	BREITENBACH, Fabiane Vanessa. 2011
Repositório Digital - Universidade de Coimbra https://estudogeral.sib.ucp.pt/handle/10316/25041 http://hdl.handle.net/10316/25041	As TICs na Educação do Campo: Uma análise da situação do estado do Rio de Janeiro (TESE)	AUGUSTO, Katja Pryscilla Cunha Martins 2014
Instituto de Estudos Sócio-Ambientais - Boletim Goiano de Geografia - UFG https://revistas.ufg.br/bg/article/view/27334/15607	Características e visão do corpo docente de uma escola rural de Selvíria (MS), durante processo de implantação dos princípios da Educação do Campo	SANT'ANA, Divanir Zaffani. SANT'ANA, Antonio Lázaro. 2013
Revista Educação & Pesquisa http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n1/1517-9702-ep-1517-97022014111587.pdf	Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo	RIBEIRO, Marlene. 2015

Revista Diálogo Educacional http://www2.pucpr.br/revol/pb/index.php/dialogo?dd1=5675&dd99=view&dd98=pb	Educação do campo: materialidade da luta e signos discursivos	VERDÉRIO, Alex. BROTTTO, Ivete Janice de Oliveira. 2011
Revista Espaço do Currículo http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/articulate/view/9097/4785	Currículo e Educação do Campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo	HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. BARROS, Oscar Ferreira. 2010
Ensaio: aval.pol.públ.Educ. http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n68/08.pdf	Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural	CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. 2010
Educação. Revista do Centro de Educação http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117388007	Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo	MARTINS, Fernando José. 2008
Revista Eletrônica de Educação http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1018/319	Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior	HAGE, Salomão Mufarrej. 2014
Revista Educação http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/facced/article/viewFile/5579/4949	Perfil da educação do campo: na escola do São Francisco do Bandeira no Município de Dois Vizinhos-PR	ROTTA, Mariza. ONOFRE, Sideney Becker. 2010
Revista Reflexão e Ação https://online.unisc.br/ser/index.php/reflex/articulate/view/3388/2904	Educação Infantil e Educação no Campo: um encontro necessário para concretizar a justiça social com as crianças pequenas residentes em áreas rurais	BARBOSA, Maria Carmen Silveira. FERNANDES, Susana Beatriz. 2013

Total de artigos: 12		
Pesquisas/trabalhos que tratam da interface entre EC e EA		
REVISTA /ENDEREÇO	TÍTULO	AUTOR
Reveista RAIMED https://seer.imed.edu.br/index.php/raimed/article/view/302/275	Educação Ambiental: como implantá-la no meio rural?	LUCCA, Emerson Juliano. BRUM, Argemiro Luís.
Revista da Universidade Vale do Rio Verde/ Três Corações http://revistas.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/2214/pdf_366	Práticas de Gestão Ambiental: A percepção dos moradores do Assentamento Rural Amparo em Dourados - MS	Heloiza Cristina Holgado SILVA, Adriana Rita SANGALLI, Anderson Capelett WEBER
http://www.sober.org.br/palestra/9/748.pdf	O consumo consciente na agricultura, o caso da destinação final das embalagens de agrotóxicos em Piracicaba (SP)	VIGNOTTO, Francine Meca; SPERS, Eduardo Eugênio.
	Adolescentes do meio rural: riscos, educação ambiental e autocuidado	Lucimare Ferraz, Wanessa Fritsch, Elisangela Argenta Zanatta, Maria Luiza Bevilaqua Brum, Lucineia Ferraz, Carla Argenta (a pesquisa detecta problemas ambientais em comunidades rurais)
Revista Geografar http://revistas.ufpr.br/geografar/article/view/16126/10652	Educação Ambiental e Alfabetização Cartográfica: contribuições de uma experiência vivida	Juliana de Jesus Santos, Odelfa Rosa
Revista Educação & Sociedad http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a13v2274.pdf	Educação e Participação dos Atores Sociais no desenvolvimento de modelo de gestão do lixo em zona rural em Minas Gerais	MARIA FLÁVIA GAZZINELLI, ANDREIA LOPES, WESLEY PEREIRA, ANDRÉA GAZZINELLI (a pesquisa detecta problemas ambientais em comunidades rurais)

Revista Ciência Animal Brasileira https://www.revistas.ufg.br/vet/article/view/390/365	Aplicação das Normas do Plano de Controle Ambiental (PCA) em Pisciculturas da Região Metropolitana de Goiânia e suas implicações ambientais	Rafael Braga do Amaral, Afonso Pereira Fialho (a pesquisa detecta problemas ambientais em comunidades rurais)
Total de artigos: 07		