



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



MARIA NIELY DE FREITAS SILVA

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA DO CAMPO: POSSIBILIDADES E
LIMITES PARA COM O ROMPIMENTO DA LINHA SEGREGADORA QUE
TORNA A ESCOLA ALHEIA À VIDA DO CAMPO**

RONDONÓPOLIS – MT

2017

MARIA NIELY DE FREITAS SILVA

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA DO CAMPO: POSSIBILIDADES E
LIMITES PARA COM O ROMPIMENTO DA LINHA SEGREGADORA QUE
TORNA A ESCOLA ALHEIA À VIDA DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Lindalva Maria Novaes Garske

Rondonópolis – MT

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

D278e DE FREITAS SILVA, MARIA NIELY DE FREITAS SILVA.
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA DO CAMPO : POSSIBILIDADES E
LIMITES PARA COM O ROMPIMENTO DA LINHA SEGREGADORA QUE
TORNA A ESCOLA ALHEIA À VIDA DO CAMPO / MARIA NIELY DE
FREITAS SILVA DE FREITAS SILVA. -- 2017
195 f. ; 30 cm.

Orientador: Lindalva Maria Novaes Garske.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Rondonópolis, 2017.
Inclui bibliografia.

1. Educação do Campo.. 2. Educação Ambiental.. 3. Sustentabilidade
Socioambiental.. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA DO CAMPO: POSSIBILIDADES E LIMITES PARA COM O ROMPIMENTO DA LINHA SEGREGADORA QUE TORNA A ESCOLA ALHEIA À VIDA DO CAMPO"

AUTOR : Mestranda Maria Niely de Freitas Silva

Dissertação defendida e aprovada em 25/04/2017.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Lindalva Maria Novaes Garske
Instituição : Universidade Federal de Mato Grosso

Examinador Interno Doutor(a) Ademar de Lima Carvalho
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) Mauro Guimarães
Instituição : Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Examinador Suplente Doutor(a) Érika Virgílio Rodrigues da Cunha
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 25/04/2017.

À minha querida mãe, Izanete, que tem sido, em minha vida, um exemplo de coragem, determinação e amorosidade, que sempre me incentivou a estudar e ficou ao meu lado em todas as situações. Pelo amor incondicional que tem me dado.

Ao meu pai, Ary, meu grande exemplo de luta política, sempre disposto a empenhar-se por melhorias na nossa educação, me incentivando a buscar meus objetivos. Obrigada pelo carinho e proteção.

Ao amado Marcos, meu anjo, companheiro de vida e de lutas. Sem seu amor e companheirismo, os dias seriam mais difíceis. Pelo apoio durante toda a trajetória do mestrado.

Ao meu filho, Marcus Vinícius, meu pequeno príncipe, o melhor de mim. Pela alegria que me proporciona.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Dra. Lindalva Maria Novaes Garske, uma referência na minha vida, que acreditou na relevância deste trabalho e, com grande sabedoria, paciência e humildade tanto contribuiu no seu processo de construção. Agradeço de todo o meu coração por tudo que me ensinou.

Ao professor Dr. Ademar de Lima Carvalho, não só pelos riquíssimos apontamentos e sugestões feitas na qualificação, e que muito contribuíram para a evolução da pesquisa, mas por todos os ensinamentos nas disciplinas do mestrado.

Ao professor Dr. Mauro Guimarães, pelas notas e recomendações preciosas na qualificação, bem como pela disponibilidade em participar de minha banca.

Às companheiras e companheiros de mestrado, da turma 2015/2017, pelos momentos vividos e compartilhados nestes dois anos de estudos.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus de Rondonópolis, em especial, Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, Ivanete Rodrigues dos Santos, Cancionila Janzkovski Cardoso e Simone Albuquerque da Rocha, pelos ensinamentos nas disciplinas do mestrado.

À Anabel Beatriz de Col e Daniel dos Santos, pelo carinho e profissionalismo com que sempre tratam a todos nós, mestrandos.

Aos sujeitos da minha investigação: Águia, Bem-te-vi, Canarinho, Coruja, Garça e Uirapuru, por suas riquíssimas contribuições.

A todos os professores e funcionários das Escolas Municipais Fazenda Carimã e Francisco Ferreira Gonçalves.

Aos meus pais, Izanete e Ary, pelo amor que me dedicam, e por sempre acreditar e apoiar minhas escolhas.

Ao meu companheiro de vida, Marcos, pelo apoio e incentivo e por ser o meu primeiro leitor, ouvindo com paciência as minhas angústias.

Ao meu filho, Marcus Vinícius, por me dar esperança de que é possível construir um mundo melhor.

Ao meu tio, Jair Junior, por me acolher em sua casa durante os dias em que estive em Rondonópolis para as aulas do mestrado.

À minha sogra, Juranilde, pelos cuidados com a minha casa em meus períodos de ausência.

Ao meu irmão, Ariel, cunhada Francieli, Luiz Carlos, Roseana, Marcio, Alessandra e o sobrinho Rogério, pelo apoio e incentivo.

A meu amigo José Adolfo Sturza, pela amizade e pelo seu incentivo, sempre prestativo e solidário.

A Anabela Rute Kohlmann Ferrarini, por sua leitura cuidadosa para com o texto da dissertação e por suas preciosas contribuições.

Aos companheiros e companheiras de profissão das Escolas Estaduais Dez de Dezembro e Treze de Maio, especialmente Maria de Fátima, Catiane, Juscimar e Patrícia pelo estímulo.

À Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), pelo financiamento da pesquisa, por meio de afastamento remunerado para qualificação profissional.

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Câmpus Universitário de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/ICHS/CUR). Trata-se de uma análise acerca das possibilidades e limites de ações de atividades de Educação Ambiental para com o rompimento da linha segregadora que torna a escola alheia à vida do campo, instituídas pelo Programa Mais Educação (PMEd), no ano de 2015, por duas escolas do campo da Região Sudeste mato-grossense. Para fundamentar as discussões teóricas sobre a Educação do Campo e Educação Ambiental, foram utilizados autores como Carlos Loureiro (2011), Enrique Leff (2013), Isabel Carvalho (2012), Lindalva Garske (2006), Mauro Guimarães (2011), Miguel Arroyo (2009), Mônica Molina (2010a), Michèle Sato (2003), Paulo Freire (2005), Philippe Layrargues (2012) e Roseli Caldart (2008). O caminho metodológico foi construído com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa, em uma perspectiva dialética. Foram entrevistadas seis pessoas, sendo as diretoras e as coordenadoras do PMEd das duas escolas, uma coordenadora pedagógica e uma monitora do Programa. Como estratégias e instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas a análise documental e entrevistas semiestruturadas. O resultado da pesquisa evidenciou possibilidades e limites para contribuição das atividades de Educação Ambiental para com o rompimento da linha segregadora que torna a escola alheia à vida do campo. As possibilidades são constatadas no fato de que as atividades se apresentam como propostas voltadas para a construção de valores sociais, conhecimentos e competências que promovam a sustentabilidade socioambiental e a qualidade de vida. Por outro lado, a organização de um trabalho coletivo e dialógico, que é um princípio que norteia atividades de Educação Ambiental voltadas à transformação de determinada realidade socioambiental, se mostrou como limite na implementação de tais atividades. Outro importante fator limitador foi a inexistência de uma política de formação de educadores para trabalhar com as atividades de EA.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Ambiental. Sustentabilidade Socioambiental.

ABSTRACT

This research was developed within the framework of the program of postgraduate education of the Federal University of Mato Grosso, of the Institute of Humanities and social sciences, Campus Universitário de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/ICHS/CUR). Is an analysis about the possibilities and limits of Environmental Education actions to break the segregating line that makes the school remote to the country life, instituted by the More Education Program (PMEd), in the year of 2015, by two country schools in the Southeast Region of Mato Grosso. In order to support the theoretical discussions about Country Education (CE) and Environmental Education (EE), it's used authors such as Carlos Loureiro (2011), Enrique Leff (2013), Isabel Carvalho (2012), Lindalva Garske (2006), Mauro Guimarães (2011), Miguel Arroyo (2009), Mônica Molina (2010a), Michèle Sato (2003), Paulo Freire (2005), Philippe Layrargues (2012) and Roseli Caldart (2008). The methodological path was constructed based on the presuppositions of the qualitative research, in a dialectical perspective. Six people were interviewed, such as the principals and coordinators of the PMEd of the two schools analysed, one pedagogical coordinator and one monitor of the Program. As strategies and instruments of data collection, it has used: documentary analysis and semi-organized interviews. The result of the research evidenced possibilities and limits for the contribution of Environmental Education activities to the rupture of the segregating line that makes the school remote to the country life. The possibilities are established in the fact that the activities are presented as proposals aimed to the construction of social values, knowledge and skills that promote socio-environmental sustainability and quality of life. On the other hand, the organization of a collective and dialogical work, which is a principle that guides Environmental Education activities aimed to the transformation of a certain socio-environmental reality, it's shown up as a limit in the implementation of such activities. Another important limiting factor was the nonexistence of a training educators policy to work with EE activities.

Keywords: Country Education. Environmental Education. Socioenvironmental Sustainability.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 CAMINHO METODOLÓGICO.....	24
1.1 Opção teórico-metodológica.....	24
1.2 Os instrumentos de coleta de dados.....	34
1.3 As Escolas do Campo pesquisadas.....	35
1.4 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	39
1.5 Análise dos dados.....	40
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRIAS PARA A COMPREENSÃO DE SUA GÊNESE E CONSTRUÇÃO.....	43
2.1 Alguns conceitos fundamentais para compreender Educação do Campo.....	43
2.2 Educação do Campo: discussão sobre seus antecedentes históricos.....	48
2.3 Educação do Campo: gênese e construção.....	58
3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA DO CAMPO: PERSPECTIVAS CONCEITUAIS E POLÍTICAS.....	69
3.1 Conjuntura política da Educação Ambiental.....	69
3.2 A sustentabilidade socioambiental e o papel da Educação Ambiental.....	80
3.3 A perspectiva crítica de Educação Ambiental na escola do campo como possibilidade de desvelar a realidade socioambiental do campo e contribuir para a sua transformação.....	97
4 O ROMPIMENTO DA LINHA SEGREGADORA QUE TORNA A ESCOLA ALHEIA À VIDA DO CAMPO: LIMITES E POSSIBILIDADES.....	102
4.1 O Programa Mais Educação: uma proposição de construção de ações educativas voltadas à realidade local.....	103
4.2 A agroecologia como proposta de Educação Ambiental que visa conectar a escola do campo à sua realidade socioambiental.....	112
4.3 Projeto Político Pedagógico: espaço de inserção da Educação Ambiental nas unidades escolares.....	128
4.4 Educação Ambiental: concepções evidenciadas.....	139
4.5 O rompimento da linha segregadora que torna a escola alheia à vida do campo: possibilidades e limites das atividades de Educação Ambiental.....	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
REFERÊNCIAS.....	175
APÊNDICES.....	184
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	185

Apêndice B – Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa.....	187
Apêndice C – Roteiro da entrevista semiestruturada (Monitora).....	188
Apêndice D – Roteiro da entrevista semiestruturada (Diretora).....	190
Apêndice E – Roteiro da entrevista semiestruturada (Coordenadora Pedagógica).....	192
Apêndice F – Roteiro da entrevista semiestruturada (Coordenadora do PMEd).....	194

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDCE	Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
CEI	Comunidade de Estados Independentes
CMMAD	Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Conferência Nacional por Uma Educação do Campo
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNUMAD	Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
COM-VIDA	Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida
CONTAG	Confederação Nacional de Trabalhadores Rurais
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUR	Câmpus Universitário de Rondonópolis
EA	Educação Ambiental
EE	Escola Estadual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
EPI	Equipamento de Proteção Individual
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORMAD	Fórum Mato-grossense de Meio Ambiente e Desenvolvimento
GLS	Gays, Lésbicas e simpatizantes (GLS)
GPEA	Grupo Pesquisador de Educação Ambiental, Comunicação e Arte
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Renováveis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICHS	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MASTER	Movimento dos Agricultores Sem Terra
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário
ME	Ministério do Esporte
MEC	Ministério da Educação
MINC	Ministério da Cultura
MEPF	Ministério Extraordinário da Política Fundiária
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MT+20	Plano de Desenvolvimento do Estado de Mato Grosso
OCs	Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEC	Projetos Ambientais Escolares Comunitários
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PIEA	Programa Internacional de Educação Ambiental
PME	Plano Municipal de Educação
PMEd	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PrEA/MT	Projeto de Educação Ambiental da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso
ProMEA	Programa Mato-Grossense de Educação Ambiental
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro

REMTEA	Rede Mato-Grossense de Educação Ambiental
RP	Região de Planejamento
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC/MT	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SEMA	Secretaria Especial do Meio Ambiente
SERPLAN/MT	Secretaria de Planejamento do Estado de Mato Grosso
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
SINTEP/MT	Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
ULTAB	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas Brasileiros
UnB	Universidade de Brasília
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USEE	Unidades Sócio-Econômicas-Ecológicas
ZSEE	Zoneamento Socioeconômico Ecológico do Estado de Mato Grosso

INTRODUÇÃO

A pesquisa “Educação Ambiental na Escola do Campo: possibilidades e limites para com o rompimento da linha segregadora que torna a escola alheia à vida do campo” foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Câmpus de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/ICHS/CUR).

Para além das leituras realizadas ao longo desses dois anos do mestrado, das disciplinas cursadas e da pesquisa de campo, este trabalho também foi um importante exercício de reflexão e síntese de muitas ideias, pensamentos, indagações e críticas relacionadas à minha própria trajetória de formação humana. Não é possível ignorar que o mestrado foi fundamental para pensar sobre essa trajetória, história de vida, memórias de vivências culturais, sociais e escolares, intrinsecamente ligadas à vida do campo. Sendo assim, falar sobre possibilidades e limites para com o rompimento da linha segregadora que torna a escola alheia à vida do campo, nesta dissertação de mestrado é, antes de tudo, “olhar” para minha própria constituição enquanto educadora ambiental da escola do campo.

Foi no ambiente social, cultural e natural de uma região camponesa, denominada Serra da Jiboia, pertencente ao Distrito de São José do Planalto, no município de Pedra Preta, Mato Grosso (MT), que nasci e vivi a maior parte da minha história de vida. Foi lá que iniciei a minha educação escolar, a qual foi marcada por desafios, como acontece com muitos sujeitos do campo que se propõem a frequentar a escola formal. Um desses desafios foi a constante mobilidade em busca dos estudos¹. Além disso, vivenciei os efeitos da falta de formação de docentes, a precariedade de escolas camponesas e do transporte escolar.

Ainda na infância, influenciada por uma professora do ensino primário, comecei a afirmar que me tornaria uma profissional bióloga. O ambiente natural em que eu vivia favorecia a apreciação da diversidade da vida, especialmente do Cerrado. Posso afirmar que meu pai foi o meu primeiro professor de botânica e zoologia, pois com ele aprendi a identificar os nomes populares de espécies da fauna e da flora do Cerrado, a reconhecer pegadas de mamíferos, o canto das aves, os hábitos alimentares de diversos animais, a distinguir plantas medicinais, frutos comestíveis, plantas tóxicas, entre outros saberes. Minha

¹ Cabe mencionar que estudei em seis escolas diferentes durante a Educação Básica. O meu Ensino Fundamental foi em quatro escolas do campo (três escolas localizadas no Distrito de São José do Planalto e uma no Distrito de São Lourenço de Fátima, município de Juscimera, MT.). No Ensino Médio, estudei em duas escolas urbanas (o primeiro ano na cidade de Itiquira, na Escola Estadual Dom Aquino Correia; e o segundo ano, na cidade de Pedra Preta, na Escola Estadual Treze de Maio). A conclusão do Ensino Médio se deu por meio da realização de provas oferecidas pelo Ministério da Educação (MEC).

mãe foi a primeira ecologista que conheci. Foi ela quem ensinou as primeiras lições de agroecologia, o zelo pela vida, o cuidado com as plantas e o cultivo sustentável da terra.

O surgimento do meu interesse pela profissão docente teve forte influência de uma experiência religiosa vivenciada no ano de 1995, período em que morei com as Irmãs Catequistas Franciscanas, no Distrito de São Lourenço de Fátima, município de Juscimeira, MT. Inspirada nos ideais franciscanos, passei a afirmar desde a adolescência que, além de defender a vida, me tornaria uma professora comprometida com as causas dos mais pobres.

Antes mesmo de concluir o Ensino Médio, decidi me casar, e meu companheiro de vida, também de origem camponesa, cultivava o sonho de um dia ter o próprio “pedaço de chão”. Passamos a sonhar juntos e a nossa luta pela realização deste projeto teve início no ano de 2001, quando nos mudamos para um acampamento de sem-terra, próximo a uma localidade mais conhecida por Birro, sede do Distrito de São José do Planalto. No acampamento, nos organizamos coletivamente por meio da Associação “Terra e Vida”, e, no ano seguinte, recebemos o lote de terra por meio do Programa de Reforma Agrária, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). É neste “pedaço de chão”, no Assentamento São José Operário, Distrito de São José do Planalto, que estamos construindo as nossas condições de existência, colhendo os frutos do nosso trabalho, enfrentando outras lutas e semeando novos sonhos.

Nos anos de 2000 a 2002, apesar de eu não ter formação docente, a falta de professores na região favorecia para que eu frequentemente atuasse como professora substituta na Escola Municipal Francisco Ferreira Gonçalves, localizada no Birro. Na expectativa de conseguir uma vaga definitiva na referida escola, eu e meu esposo resolvemos enfrentar o desafio de eu cursar uma faculdade. Assim, participei do processo seletivo da UFMT/CUR para o ano de 2003, sendo aprovada para o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Eu ficava na cidade de Pedra Preta durante a semana, indo e voltando, diariamente, para Rondonópolis. Aos finais de semana, retornava para o campo.

Em 2005 fui contratada pela Secretaria Municipal de Educação de Pedra Preta e trabalhei em duas escolas urbanas². Foi neste período que me aproximei do pensamento de

² No primeiro semestre de 2005 eu trabalhei na Escola Municipal São Sebastião, e, no segundo, na Escola Municipal Campos Sales II, hoje denominada Escola Municipal Dulce Meire. Nesta experiência, vivenciei momentos angustiantes com os quais aprendi lições importantíssimas sobre o ato de educar, ao me deparar com situações de violência a que alguns de meus alunos e alunas estavam submetidos, como, por exemplo, abusos sexuais, problemas com drogas e alcoolismo. Queria que minha prática fosse progressista e libertadora, mas me via envolta em muitas contradições, me apegando desesperadamente ao livro didático e tentando “enchê-los” com os conteúdos como forma de mantê-los ocupados e bem comportados. Aos poucos, percebi que com a minha prática pedagógica não poderia mudar a realidade social daquelas crianças, mas poderia evitar, pelo menos, que ela se constituísse em mais uma fonte de opressão em suas vidas.

Paulo Freire, especialmente de sua Pedagogia da Autonomia, compreendendo que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

Concluí a graduação em abril de 2007 e devo destacar que o curso de Ciências Biológicas reforçou ainda mais o meu amor pela vida e o desejo de preservá-la. Além disso, proporcionou uma formação inicial nos conhecimentos científicos e pedagógicos para atuar como professora na área de Ciências da Natureza. Concomitantemente à conclusão da graduação, eu iniciei uma Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Ambiental, pelo Departamento de Geografia da UFMT/CUR. Entrei no curso de especialização acreditando que, unindo os conhecimentos científicos da Biologia com os conhecimentos de Educação Ambiental (EA), teria melhores condições de contribuir para a “conscientização” acerca das causas e consequências da degradação da natureza. No entanto, a especialização excedeu minhas expectativas iniciais e contribuiu para a desconstrução de conceitos e ideias elaboradas ou reforçadas no curso de Biologia, especialmente em relação à ciência, à pesquisa e à própria Educação Ambiental. Foi quando me aproximei da perspectiva crítica de EA.

Uma experiência profissional importante, neste mesmo período, foi a atuação como professora substituta da UFMT, pelo Departamento de Ciências Biológicas do Câmpus de Rondonópolis. Em 2007/2 e 2008/1 fui responsável pela disciplina de Prática de Ensino, o que ampliou significativamente as minhas leituras na área de educação, contribuindo para reforçar minha opção por uma pedagogia crítica e emancipatória.

Nos anos de 2009 e 2010 atuei na escola do campo Francisco Ferreira Gonçalves, contratada pela Secretaria Municipal de Educação de Pedra Preta. Também fui contratada pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC) para lecionar nas salas anexas de Ensino Médio (EM) da Escola Estadual (EE) Treze de Maio, ofertadas na mesma localidade.

Aprovada em um concurso público do Estado de Mato Grosso para professora de Ciências da Educação Básica, em 2011 trabalhei em duas escolas estaduais urbanas de Pedra Preta, a EE Dez de Dezembro e EE São Pedro Apóstolo. Essa atuação profissional me proporcionou pelo menos três experiências novas que foram significativas para minha formação docente. Uma delas foi a participação no Projeto Sala de Educador³ na EE Dez de Dezembro, minha primeira experiência de formação continuada e centrada na escola. Também se constituiu como um importante exercício de formação o trabalho coletivo para

³ De acordo com Silva (2014), o Projeto Sala de Educador é parte de uma política pública de formação continuada dos profissionais da educação no próprio local de trabalho, implantado e implementado no final do ano de 2003 nas escolas da rede estadual pela SEDUC/MT, por intermédio dos Centros de Formação e Atualização de Profissionais da Educação Básica (CEFAPROS).

planejamento das atividades e das avaliações na Área de Ciências da Natureza e Matemática. Outra relevante experiência formativa foi o meu engajamento em mobilizações organizadas pelo Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP/MT), fortalecendo a dimensão política da minha profissionalidade docente.

Em 2012, a EE Dez de Dezembro abriu duas salas anexas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Birro. Por isso, voltei a atuar na escola do campo, nas salas anexas da EJA e também do Ensino Médio da EE Treze de Maio. A oferta das salas anexas é uma conquista importante para as trabalhadoras e trabalhadores do campo do Distrito de São José do Planalto, conquistada a partir de lutas de pais e mães, estudantes e docentes da região.

Porém, ao assumir a perspectiva da Educação do Campo, as leituras e práticas me mostravam que além de garantir uma escola pública localizada no campo, era preciso englobar a vida e a realidade de estudantes camponeses no processo pedagógico, já que têm “[...] direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2009, p. 150).

Conforme salienta Garske (2012, p. 25), a educação escolar construída na perspectiva da Educação do Campo assume “uma intencionalidade política e pedagógica clara que é a garantia da formação de sujeitos sociais e políticos, dispostos à tarefa de transformar-se e humanizar-se enquanto transformam e humanizam o mundo”. Trata-se de uma perspectiva que entende que a escola não é o único lugar onde os sujeitos camponeses se educam, mas como um direito fundamental das trabalhadoras e trabalhadores camponeses, ela tem um papel importante na interpretação de processos educativos que acontecem fora de seus muros, cabendo à escola fornecer os instrumentos científicos e técnicos capazes de contribuir para a interpretação e intervenção na realidade, nas relações de produção e na sociedade (ARROYO, 2009).

Fui convidada, em 2013, a colaborar em um projeto de Educação Ambiental (EA), desenvolvido pela escola do campo, Escola Municipal Francisco Ferreira Gonçalves, com estudantes do Ensino Fundamental. O projeto foi realizado na escola a partir do macrocampo de agroecologia do Programa Mais Educação (PMEd), do Governo Federal. Este projeto assumia como objetivo geral promover, por meio da Educação Ambiental, a sustentabilidade socioambiental e a qualidade de vida. Para tanto, planejamos as atividades em duas etapas principais. Na primeira etapa, desenvolvemos atividades que visavam investigar a realidade socioambiental do entorno da escola. Realizamos levantamentos da fauna e flora em fragmentos do cerrado, próximos à escola, observações quanto ao uso e conservação do solo na região, sobre a questão do lixo e a situação de nascentes. Na segunda etapa do projeto, nos

dedicamos a atividades relacionadas ao cultivo de uma horta escolar, seguindo os princípios da agroecologia.

O envolvimento neste projeto foi fundamental para que eu compreendesse que a Educação Ambiental é um importante caminho na escola do campo que traz como possibilidade a construção de saberes críticos, contextualizados e significativos, ligados à vida das trabalhadoras e trabalhadores camponeses. Todavia, houve limites que se apresentaram no desenvolvimento do projeto, que me conduziram à elaboração da problemática dessa pesquisa.

Os problemas socioambientais locais não são aspectos isolados das realidades, argumenta Guimarães (2007, p. 88), mas estão inter-relacionados aos globais, refletindo “[...] um determinado modelo de sociedade e sua forma de estabelecer relações com o meio, geradora da crise socioambiental que vivemos na atualidade”. Por isso, assegura o autor, é importante ampliar o “[...] ambiente educativo para além dos muros da escola superando a fragmentação e a dualidade que tradicionalmente não se complementam entre educação formal (escolar) e não-formal” (Ibid., p. 90). Para Guimarães, a interação da escola com os movimentos presentes na comunidade pode produzir um processo educativo que visa contribuir para o advento de um mundo melhor.

Assim, uma atividade de EA que assume como intencionalidade política e pedagógica a transformação da realidade socioambiental, visando a sustentabilidade e a qualidade de vida, deve possibilitar essa interação entre escola e comunidade, “[...] rompendo a linha segregadora que torna o currículo da escola alheio ao currículo da vida” (PEDROTTI-MANSILLA, 2010, p. 86).

Na escola do campo, o rompimento da linha segregadora se dá a partir da construção de currículos vivos que finquem suas raízes no chão da vida dos sujeitos camponeses, ou seja, em suas histórias, em sua cultura, nas experiências humanas em que produzem suas condições de existência (ARROYO, 2013). Desta forma, uma escola alheia à vida do campo é aquela que ao construir o seu Projeto Político Pedagógico ignora as experiências humanas das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos do campo, sujeitos esses que oferecem experiências com o meio que os cerca, riquíssimas e provocadoras de conhecimentos vivos, significativos e transformadores de velhas raízes.

As atividades de Educação Ambiental podem proporcionar instrumentos teóricos e práticos que colaborem para a fertilização dessas raízes, provocando, nos sujeitos camponeses, indagações e reinterpretações sobre si mesmos e suas realidades, possibilitando a

construção de novos conhecimentos, novas formas de viver, de se relacionar com si mesmos, com os outros e com o mundo, capazes de promover a sustentabilidade socioambiental.

Contudo, conforme analisa Layrargues (2011), a Educação Ambiental, sendo, antes de tudo, uma Educação, se apresenta como um instrumento ideológico pelo qual atravessa a disputa pela conservação ou transformação das condições socioambientais historicamente construídas. O autor pondera que a prática pedagógica de EA pode contribuir para desvelar as contradições e assimetrias geradoras dos conflitos socioambientais, possibilitando que os estudantes construam e reconstruam novas leituras de suas realidades. Por outro lado, também podem ser alienantes, alheias aos problemas e à realidade da comunidade, distanciando o mundo aprendido pelo educando, a partir da EA, do seu mundo vivido.

Isso implica em pensar que a prática pedagógica da educadora e do educador ambiental não é neutra, podendo ser considerada um processo dinâmico e contraditório de intervenção no mundo, conforme salienta Paulo Freire (1996), ao falar do ato educativo:

Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante (FREIRE, 1996, p. 98 – grifos do autor).

Assim, na escola do campo os processos educativos apresentam limites, podendo reproduzir as relações de poder dominantes em nossa sociedade. Entretanto, também apresentam possibilidades de recriação e transformação das relações sociais existentes, superando os próprios limites. Com as práticas pedagógicas de EA isso não é diferente. Elas podem contribuir para com o rompimento da linha segregadora que torna a escola alheia à vida do campo, mas também podem ser socialmente reprodutoras e desconectadas das realidades vividas pelos sujeitos camponeses.

Foi a partir desse pressuposto que surgiu a questão central que norteou essa pesquisa: quais as possibilidades e limites de atividades de Educação Ambiental desenvolvidas em escolas do campo a partir do PMEd para com o rompimento da linha segregadora que torna a escola alheia à vida do campo?

O Estado de Mato Grosso destaca-se nacionalmente – e até mundialmente – por causa da sua produção agrícola. Na região Sudeste mato-grossense, na qual se localizam as duas escolas do campo que se constituíram como lócus desta pesquisa, o agronegócio é considerado uma mola propulsora de economia da região e do Estado (MATO GROSSO,

2006). No entanto, o modelo de “desenvolvimento” adotado, revestido de moderno, que se apresenta como grande produtor de alimentos e fornecedor de empregos no campo, contraditoriamente se caracteriza “[...] pela violência de suas práticas de concentração de terras, convertendo gigantescas áreas de matas em monoculturas, em pecuária, em usinas hidrelétricas e em outras atividades que visam o lucro imediato” (SATO et al., 2013, p. 27). Conforme argumentam os autores, trata-se de um modelo que negligencia outras formas de vida, colocando as terras mato-grossenses a serviço de agronegócios bilionários, voltados para o enriquecimento de poucos e a miséria da maioria, transformando o cerrado em um cenário único de monoculturas, contaminando as suas gentes, as águas, o solo e o ar.

Em relação às práticas de Educação Ambiental em escolas camponesas, do ponto de vista dos interesses dos defensores do agronegócio, não há dúvida de que elas devem “ser neutras”, ocultadoras dos conflitos socioambientais existentes no campo. Mas, ao assumir uma perspectiva crítica de educação, entendemos que além de evidenciar as contradições, as ações de EA devem apontar para uma participação política mais coerente com propostas e atitudes de intervenção social, visando à construção de relações menos exploratórias da natureza e do trabalho humano.

Desta forma, um estudo acerca da Educação Ambiental na Escola do Campo se justifica pelo fato de que não é suficiente construir atividades de EA que teoricamente assumem como objetivo promover a sustentabilidade socioambiental e a qualidade de vida. É preciso que se teorize sobre o que está sendo feito e, como contraponto de práticas, se construam, coletivamente, alternativas de políticas capazes de projetar transformações. Conforme discute Guimarães (2007) é importante analisar os paradigmas e influências que fundamentam as nossas práticas individuais e coletivas quando nos propomos a desenvolver atividades de Educação Ambiental.

No que tange à emergência do tema dentro das políticas públicas, cabe destacar um trecho das Orientações Curriculares (OCs) do estado de Mato Grosso das Diversidades Educacionais, divulgadas pela Seduc/MT, em 2012:

A Escola do Campo tem profunda relação entre agricultura e a vida camponesa. Este entrelaçamento contribui para a melhoria e condições favoráveis da vida e das realidades que vivenciam os povos do campo. Coadunando com tais percepções, acredita-se que seja preciso construir uma Escola a partir da realidade dos sujeitos, que esteja ligada à vida, mergulhada no espaço+tempo desses povos, ressignificando valores com respeito à diversidade, com a finalidade de contribuir para transformar o contexto sócio-histórico, social e cultural [...] A Escola do Campo, assim entendida e construída, não se restringirá apenas um espaço físico, onde se teoriza, mas

torna-se um centro dinâmico, de irradiação, de reflexão e de práxis, ações que contribuem para ressignificação de valores, de identidade e de pertencimento. Processos que fortalecem o entendimento do processo de construção efetiva do que é ser Humano em uma sociedade mecanizada. Tais reflexões induzem às práticas construtivas, as quais geram o protagonismo, a autossustentabilidade e a solidariedade (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, SEDUC, 2012, p. 109).

Temos como pressuposto que as práticas de EA podem contribuir para esse entrelaçamento da escola com a comunidade, ampliando a compreensão da realidade socioambiental e gerando protagonismos dos sujeitos camponeses na busca de promover coletivamente a sustentabilidade e a melhoria de suas condições de vida, de acordo com a proposta do macrocampo de agroecologia do Programa Mais Educação. Desta maneira, optamos por investigar as atividades de EA desenvolvidas em 2015 a partir da referida proposta, em duas escolas do campo da Região Sudeste mato-grossense, da qual Rondonópolis é polo.

Isto posto, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar as possibilidades e limites de atividades de Educação Ambiental para com o rompimento da linha segregadora que torna a escola alheia à vida do campo, desenvolvidas a partir do PMEd, no ano de 2015, em duas escolas camponesas da Região Sudeste de Mato Grosso. Foram definidos, para tanto, os seguintes objetivos específicos:

- conhecer as propostas das atividades de Educação Ambiental que foram desenvolvidas, em 2015, pelas escolas do campo pesquisadas, a partir do macrocampo agroecologia do PMEd;
- investigar como os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do campo se estruturam para a inserção das atividades de EA investigadas;
- analisar a compreensão de Educação Ambiental das diretoras, coordenadoras e monitoras das escolas em que as atividades de EA pesquisadas foram desenvolvidas;
- identificar possibilidades e limites das atividades de Educação Ambiental investigadas, a partir das falas das entrevistadas quanto ao desenvolvimento das atividades de Educação Ambiental pesquisadas.

As duas escolas do campo que se constituíram como lócus da pesquisa foram: a Escola Municipal Francisco Ferreira Gonçalves, localizada no Distrito de São José do Planalto, Município de Pedra Preta, na qual se desenvolveu a atividade denominada “Canteiros

Sustentáveis”; e a Escola Municipal Rural Fazenda Carimã, situada no Assentamento Carimã, Município de Rondonópolis, com a atividade “COM-VIDA”.

Os conhecimentos adquiridos através desta investigação estão organizados em quatro capítulos. No primeiro capítulo, há uma síntese da caminhada metodológica, a qual foi construída com base na abordagem qualitativa de pesquisa, em uma perspectiva dialética. São apresentados os instrumentos de coleta de dados (entrevistas semiestruturadas e análise de documentos, a caracterização das duas escolas do campo e dos sujeitos que participaram da investigação, bem como a forma de análise dos dados).

O segundo capítulo contempla uma revisão de literatura sobre a gênese e construção da Educação do Campo. Abordamos alguns conceitos fundamentais para a compreensão da Educação do Campo enquanto política pública. Discutimos, ainda, as tensões enfrentadas na elaboração e construção da Educação do Campo e o protagonismo dos movimentos sociais camponeses. Por fim, apresentamos uma reflexão em torno da tríade campo/política pública/educação para compreensão da Educação do Campo, como argumenta Caldart (2008).

No terceiro capítulo, são traçadas algumas considerações em torno da Educação Ambiental. Primeiramente, apresentamos um recorte histórico procurando contextualizar a EA no ambientalismo e sua inserção nas agendas dos governos. No segundo momento, discutimos sobre a sustentabilidade socioambiental e o papel da Educação Ambiental diante dessas questões. No terceiro momento, esboçamos breves considerações sobre a perspectiva crítica de EA, destacando-a das demais vertentes, por considerarmos que é mais coerente com os princípios políticos e pedagógicos da Educação do Campo.

O quarto e último capítulo dedica-se às análises, e está organizado em cinco partes. Na parte inicial, apresentamos o Programa Mais Educação (PMEd). Organizamos a segunda parte tomando como base o diálogo com as entrevistadas das duas escolas pesquisadas sobre as atividades de EA, realizadas em 2015. Na terceira, trazemos as reflexões quanto à inserção das atividades de EA nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das duas escolas investigadas. Na quarta parte, apresentamos as concepções das entrevistadas em relação à Educação Ambiental. Na última parte, estão as análises e discussões em torno das possibilidades e limites para com o rompimento da linha segregadora que torna a escola alheia à vida do campo.

Nas considerações finais, retomamos os principais elementos da pesquisa, em sua totalidade, apontando contribuições do estudo e seus limites. Compreendemos que as realidades investigadas são dinâmicas, em constante transformação a partir de variáveis tanto externas como internas. Nesse sentido, evidenciamos que as atividades de EA investigadas

possibilitaram alguns avanços em relação ao rompimento da linha segregadora que torna a escola alheia à vida do campo, sendo o macrocampo de agroecologia do Programa Mais Educação fundamental para a materialidade desse processo. Entretanto, essas atividades apresentam limites para com esse rompimento, sendo a falta de uma cultura de trabalho coletivo e a formação dos educadores os principais elementos evidenciados, na pesquisa, que desfavorecem tal rompimento.

1 CAMINHO METODOLÓGICO

Este capítulo, organizado em cinco partes fundamentais, traz uma síntese do caminho metodológico percorrido pela pesquisadora na busca de conhecimentos a respeito do problema investigado. Na primeira parte, apresentamos alguns pressupostos teórico-metodológicos que fundamentaram a abordagem desse processo investigativo. Os instrumentos de coleta de dados são apresentados na segunda parte do capítulo. Caracterizamos as escolas que se constituíram como lócus desta pesquisa na terceira parte, e, na parte subsequente, retratamos os sujeitos que participaram da investigação. Por fim, apresentamos a forma de análise dos dados.

1.1 Opção teórico-metodológica

A investigação desenvolvida nesta dissertação foi realizada com base na abordagem qualitativa de pesquisa e assume uma perspectiva dialética.

A revisão de literatura a partir da problemática inicial possibilitou a delimitação do problema e o planejamento da pesquisa. Fizemos a opção por um “trilheiro” teórico e metodológico que indicasse uma direção a fim de que o conhecimento acerca de atividades de Educação Ambiental investigadas fosse construído.

Mesmo tendo pressupostos formulados e objetivos definidos, sabíamos que eles poderiam ser modificados e reformulados à medida que os trabalhos de campo e as análises de dados fossem avançando (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Por isso, a abordagem qualitativa surgiu como a opção mais coerente com o delineamento da pesquisa.

Conceituar precisamente o que é pesquisa qualitativa se constitui em uma tarefa desafiadora. Há pelo menos duas dificuldades para se realizar tal tarefa, aponta Triviños (1987, p. 125): a primeira decorre da “abrangência do conceito, à especificidade de sua ação, aos limites desse campo de investigação”. A segunda se deve ao fato de que uma concepção mais precisa depende da compreensão da base teórica na qual se apoia a pesquisadora ou pesquisador.

Bogdan e Biklen (1994, p. 16) afirmam que apesar de a abordagem de pesquisa qualitativa agrupar “diversas estratégias de investigação”, visto que os estudos que utilizam essa abordagem são conduzidos conforme os tipos de problema que se quer investigar, eles partilham determinadas características.

Neste sentido, estes autores evidenciam cinco aspectos essenciais destes estudos: 1) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de coleta de dados e tem o pesquisador como instrumento fundamental para esta coleta; 2) É uma pesquisa descritiva; 3) Há uma ênfase no processo de investigação; 4) Usa do enfoque indutivo na análise dos dados; 5) O investigador preocupa-se, essencialmente, com o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida.

Assim, nos ancoramos nos pressupostos da abordagem qualitativa por entender que esta investigação apresenta estes aspectos essenciais. Além disso, assumimos uma perspectiva dialética. Temos consciência de que assumir essa perspectiva é “[...] ao mesmo tempo, abordar um tema candente e relevante política, ideológica e teoricamente, e, contraditoriamente, expor-se a um conjunto de riscos dos quais o fundamental é o da banalização ou simplificação” (FRIGOTTO, 2000, p. 71). Tendo em vista que a perspectiva crítica de Educação Ambiental e a Educação do Campo, com as quais nos identificamos, são construídas com o apoio das categorias de análise e interpretação da realidade do Método Materialista Histórico Dialético, assumimos os riscos.

Sabemos que a dialética abriga diferentes acepções, construídas ao longo da história. Não temos a pretensão de abordar essa construção, mas consideramos importante realizar alguns recortes desse movimento histórico.

Na história do pensamento ocidental, as reflexões sobre a dialética surgem na Grécia antiga. Leandro Konder (2008, p. 7) aponta que, entre os gregos antigos, a dialética foi vista como a arte do diálogo, passando aos poucos a ser a arte de, no diálogo, “demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão”.

Na compreensão de Gadotti (2010) foi Sócrates quem conferiu à dialética um valor ético-político, visto que ele incomodava a muitos na Grécia antiga ao utilizar-se da dúvida sistemática para provocar o discípulo a descobrir e criar, “fazendo nascer a verdade como um parto” (Ibid., p. 93), processo conhecido como maiêutica. No entanto, Gadotti ressalta que a dialética é anterior a Sócrates e aponta o filósofo pré-socrático Heráclito de Éfeso como um de seus antecessores, o qual deu as bases para entender a realidade como um fluxo constante do ser e do pensar, um constante devir.

Konder (2008), por sua vez, assevera que as ideias de Heráclito foram consideradas abstratas pelos gregos e que estes preferiram as explicações de Parmênides de Eléia, o qual defendia a imutabilidade da essência do ser, sustentando que o movimento (a mudança) era um fenômeno de superfície, concepção esta que se constituiu como base do pensamento

metafísico. Outro filósofo que, na opinião de Konder (2008), contribuiu para a construção do pensamento dialético, foi Aristóteles, pois também se preocupou com o movimento presente na realidade, considerando que tudo se transforma. Foi Aristóteles quem “[...] reintroduziu princípios dialéticos em explicações dominadas pelo modo de pensar metafísico [...]” (Ibid., p. 10), devendo-se a ele, em boa parte, a sobrevivência da dialética.

Konder (2008) explica, ainda, que as discussões travadas na filosofia antiga em torno da dialética repercutiram na contemporaneidade, sobretudo quando se trata das concepções de mundo que têm no movimento o seu fundamento ontológico. Muitos pensadores contemporâneos se convenceram de que a realidade se transforma constantemente, interessando-se pelo devir. Contudo, o autor ressalta que a dialética sofreu muitas derrotas ao longo da história, principalmente durante a Idade Média, com a sobreposição do pensamento metafísico. Essa hegemonia do pensamento metafísico, acredita o autor, se deve ao fato de tal pensamento corresponder aos interesses das classes dominantes, “[...] sempre interessadas ‘em amarrar’ bem tanto os valores e conceitos como as instituições existentes, para impedir que os homens cedam à tentação de querer mudar o regime social vigente” (Ibid., p. 9 – grifos do autor).

Na modernidade, o interesse pela dialética aparece no pensamento de diversos filósofos e, de forma acentuada, no pensamento do alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). Para Gadotti (2010, p. 96), é somente a partir de Hegel “[...] que a dialética retorna como tema central da filosofia”. Ele defendia que a razão é dialética, pois evolui, muda, progride. Entretanto, prossegue o autor, Hegel compreendia que “[...] a mudança no mundo das ideias é a própria mudança na história e no mundo”. Por isso, ele parte do pensamento, do abstrato, para se chegar ao real. Para Hegel, a contradição passa a ser considerada norma do pensamento, motor da história, sendo este o princípio que gera o movimento que muda a história, já que ela nada mais é do que a manifestação da ideia. Gadotti explica, ainda, que Hegel entendia que o pensamento evolui por contradições superadas, “[...] da tese (afirmação) à antítese (negação) e daí à síntese (conciliação)” (Ibid., p. 97). Assim, no pensamento hegeliano uma tese surge da oposição à outra proposição, sendo este processo de negação que faz surgir nova síntese, que é provisória, pois logo ela mesma se transforma em uma nova tese.

Hegel procurou avaliar as possibilidades do sujeito humano, estudando seus movimentos nas atividades políticas e econômicas, esclarece Konder (2008, p. 23), e percebeu o trabalho como “[...] a mola que impulsiona o desenvolvimento humano [...]”, sendo por meio dele que o homem pode se afastar da natureza para contrapor-se como sujeito ao mundo

dos objetos naturais, produzindo a si mesmo. Para Konder (2008, p. 25-26), o trabalho é o conceito fundamental para compreender a superação dialética expressa por Hegel, que significava, “[...] simultaneamente a negação de determinada realidade, a conservação de algo essencial que existe nesta realidade negada e a elevação dela a um nível superior”. Entretanto, destaca o autor, Hegel era um idealista, pois “[...] subordinava os movimentos da realidade material à lógica de um princípio chamado de Ideia Absoluta”, fato que tornava as suas descrições dos movimentos da realidade, um tanto vagas.

Gadotti (2010) ressalta que Karl Marx (1818-1883), também alemão, igualmente sustenta que o movimento se dá pela oposição de contrários, ou seja, pela contradição. Porém, ele substitui esse idealismo de Hegel por um realismo materialista, segundo o qual o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Este autor explica que Marx compreendia que a origem da realidade social não reside nas ideias, na consciência que os homens têm dela, mas na ação concreta, na materialidade da vida. Marx inverteu a dialética de Hegel, explica Gadotti, colocando a materialidade na origem do movimento histórico que constitui o mundo. Marx também sustenta que o próprio homem, que configura como ser, produz a si mesmo, pela sua própria atividade, pela sua maneira de viver, pelo modo de produção da sua vida material, e a condição para que o homem se torne homem, é o trabalho.

Fundamental para isso será a concepção de homem elaborada por Ludwig Feuerbach (1804-1872), que entende o homem como “sensível”, “concreto”. Marx contrapõe esse homem de Feuerbach ao homem espiritual hegeliano. Entretanto, Marx alega que Feuerbach desconhece a relação entre o tipo de homem e o tipo de sociedade que o abriga, com suas determinações, que lhe impõe limites ao mesmo tempo em que lhe abre possibilidades (MARTINS, 2008).

As formulações realizadas por Marx compõem a base do materialismo histórico e dialético. Ele foi o grande formulador desta concepção de mundo, tanto que ela também recebe a denominação de marxismo. No entanto, Friedrich Engels (1820-1895) teve um papel decisivo no interior do processo de concepção e desenvolvimento do marxismo, pois “[...] é apenas com Marx e Engels que a dialética adquire um *status* filosófico (o materialismo dialético) e científico (o materialismo histórico)” (GADOTTI, 2010, p. 97 – grifo do autor). Assim, Gadotti (2010) destaca que:

O *materialismo dialético* não considera a matéria e o pensamento como princípios isolados, sem ligações, mas como aspectos de uma mesma natureza que indivisível. Ele considera a forma das ideias tão concreta

quanto a forma da natureza e estuda as leis mais gerais do universo, leis comuns de todos os aspectos da realidade, desde a natureza física até o pensamento, passando pela natureza viva e pela sociedade. O materialismo pressupõe que o mundo é uma realidade material (natureza e sociedade), onde o homem está presente e pode conhecê-la e transformá-la (GADOTTI, 2010, p. 101 – grifos do autor).

A compreensão e a ação que prevalecem em uma dada sociedade são intermediadas pelo momento histórico que confere as condições econômicas, sociais, políticas e culturais específicas sobre as quais os seres humanos que a compõem produzirão sua existência e suas relações. Por isso, Marx se preocupou em entender o processo de formação histórica do modo de produção capitalista, não como se fosse uma forma acabada das relações sociais, mas como um *sendo*.

Konder (2008) afirma que apesar de Marx concordar que o trabalho era a mola propulsora da vida, criticava a unilateralidade do pensamento hegeliano, afirmando que o mesmo exaltava demais o trabalho intelectual e não enxergava o significado do trabalho físico. Explica que Karl Marx, ao estudar a sociedade capitalista, observou que o trabalho também tem seu lado negativo, podendo se transformar em sofrimento e “[...] uma das primeiras causas dessa deformação se encontra na *divisão social do trabalho*, na apropriação privada das fontes de produção, no aparecimento das classes sociais” (Ibid., p. 29 – grifos do autor). Assim, assevera o autor, Marx observou que, no capitalismo, alguns homens passaram a dispor de meios para explorar o trabalho dos outros, impondo aos trabalhadores condições que não eram livremente assumidas por eles, introduzindo, no interior da comunidade humana, um novo tipo de contradição, a alienação do trabalho, a qual se constitui como a segunda causa da sua deformação.

Loureiro (2012, p. 105) esclarece que a alienação é um conceito clássico utilizado por Marx e tendências influenciadas por ele, cuja formulação implica no fato de que as condições criadas pela divisão do trabalho e pela propriedade privada introduziram um estranhamento entre o trabalho e o trabalhador. Este trabalho alienado faz com que o produto do trabalho não pertença ao trabalhador e, em vez de se realizar, o ser humano não se reconhece em suas próprias criações. O autor argumenta que para o pensamento marxista, essa contradição surge porque o capitalismo tem como princípio a apropriação de todo e qualquer meio de produção (terra, matéria prima, energias etc.), convertendo-os em capital. Tudo vira mercadoria. Uma vez que a natureza se torna propriedade privada, as trabalhadoras e trabalhadores passam a depender da venda de sua força de trabalho para sobreviver.

Na perspectiva marxista, “[...] a única forma de superar a divisão da sociedade em classes e dar início a um processo de ‘desalienação’ é levar em conta a realidade da *luta de classes* para promover a *revolução socialista*” (KONDER, 2008, p. 31 – grifos do autor). No entanto, este é um processo complexo, pois as lutas de classes assumem formas variadas, nem sempre percebidas facilmente. A alienação dificulta que a classe trabalhadora elabore uma visão de conjunto dos problemas. Para Konder (2008, p. 35) “[...] em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados”. Logo, não é possível encaminhar uma ação transformadora de dada realidade, sem compreender que cada uma de suas partes compõe um todo.

Nesse sentido, é importante estarmos atentos para as seguintes ponderações de Kosik:

A dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer *todos* os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro “total” da realidade, da infinidade de seus aspectos e propriedades; é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade. A totalidade concreta não é um método para captar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade como totalidade concreta. Se a realidade é entendida como concreticidade, como um todo que possui a sua própria estrutura (e que, portanto, não é caótico), que se desenvolve (e, portanto, não é imutável nem dado de uma vez por todas), que se vai criando (e que, portanto, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é imutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las), de semelhante concepção da realidade decorreram certas conclusões metodológicas que se convertem em orientação heurísticas e princípio epistemológico para estudo, descrição, compreensão, ilustração e avaliação de certas seções tematizadas da realidade (KOSIK, 1976, p. 36 – grifos do autor).

A partir deste posicionamento de Kosik, podemos perceber que a realidade não é um amontoado de partes, mas uma totalidade articulada, na qual as partes se inter-relacionam, de maneira que o todo é diferente da somatória simples das partes. Isso significa que se desejamos conhecer determinada realidade, torna-se indispensável a análise de suas partes, pois é a partir das mudanças que nelas se operam que o todo se altera, seja quantitativamente, seja qualitativamente. Por outro lado, a transformação da totalidade resulta também em uma modificação nas partes que a compõem e nas relações que se estabelecem entre elas.

Dessa assertiva quanto à reciprocidade entre as partes constituintes da realidade e a totalidade surge uma categoria dialética denominada mediação, a qual é importante na construção de um conhecimento sobre uma dada realidade. A mediação é a responsável pela reflexão recíproca entre a dimensão imediata (que nós percebemos imediatamente) e a dimensão mediata (que vamos construindo aos poucos). No momento inicial, a realidade é

captada numa visão caótica, ou seja, não temos clareza do modo como ela está constituída. Aparece, portanto, sob a forma de uma totalidade confusa. Partindo desta representação primeira da realidade, chega-se, pela mediação da análise, aos conceitos, às abstrações, às determinações. A partir deste ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso, chegando de novo à realidade, pela mediação da síntese, agora entendida não mais como a dimensão imediata, mas como dimensão mediata, totalidade rica em significações (KONDER, 2008).

No entanto, Konder (2008) argumenta que a visão de conjunto de determinada realidade é sempre provisória e não se deve ter a pretensão de esgotá-la, pois a realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que somos capazes de construir sobre ela. Sempre haverá algo que escapa às nossas sínteses. Para o autor, isso não significa que não devemos nos esforçar na elaboração de tais sínteses, pois elas são a nossa visão de conjunto, que nos permite compreender a estrutura da realidade com a qual nos defrontamos em determinadas situações, ou seja, sua totalidade.

Para pensarmos dialeticamente e reconhecermos a totalidade da realidade que nos propomos a investigar, devemos “[...] identificar, com esforço, gradualmente, as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o ‘tecido’ de cada totalidade, que dão ‘vida’ a cada totalidade” (KONDER, 2008, p. 44 – grifos do autor). O autor destaca que ao elaborarmos nossas totalizações, não é possível estarmos certos de que estamos agindo no acerto. Para tanto, a teoria é necessária, pois nos ajuda muito na reflexão de dada realidade, porém, ela não é suficiente. Para Konder, em última análise, dependemos da prática social para verificarmos os acertos do nosso trabalho com as totalizações.

Freire (2005, p. 42) afirma que a realidade da sociedade capitalista é funcionalmente domesticadora “[...] e libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, e volta sobre ela”. Para o autor, a realidade social, objetiva, é produto das ações humanas. Mas, esta mesma realidade produzida historicamente se volta sobre mulheres e homens provocando-lhes condicionamentos. A transformação dessa realidade – que só pode ser histórica e intencional – é possível por meio de uma práxis autêntica. Freire explica que uma práxis autêntica se dá em uma relação dialética entre subjetividade e objetividade do sujeito que exerce o ato cognoscente, sendo “[...] essa unidade dialética que gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la” (Ibid., p. 27).

Vázquez (1977, p. 117) aponta que, em Marx, a práxis é vista como atitude humana transformadora da natureza e da sociedade e explica que, “a relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria como guia de ação, molda a

atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica na medida em que essa relação é consciente”.

O conceito de práxis é muito importante para a educação e, consequentemente, para a Educação Ambiental, destaca Loureiro (2012, p. 144), uma vez que “[...] conhecer, agir e perceber no ambiente deixa de ser um ato teórico-cognitivo e torna-se um processo que se inicia nas impressões genéricas e intuitivas e que vai se tornando complexo e concreto na práxis”. Para o autor, trata-se de um aspecto decisivo para quem assume uma perspectiva emancipatória de educação. Isso significa que a teoria é necessária para um agir consciente, pois sem reflexão teórica é mais difícil compreender as contradições e mediações necessárias que a totalidade social abrange. Entretanto, a teoria por si só não fornece os critérios suficientes para o conhecimento capaz de gerar ações transformadoras. A transformação do sujeito e da realidade não acontece espontaneamente, mas reflexivamente, por meio de uma atividade livre e consciente, a partir do diálogo e mediações que estabelecemos com o outro, a sociedade e o mundo.

Guimarães (2007, p. 90) corrobora com essa assertiva ao argumentar que a transformação de dada realidade “[...] se concretiza pela transformação de indivíduos que se conscientizam e, portanto, atuam na construção de novas práticas individuais e coletivas”. Para o autor, não é suficiente estarmos informados sobre uma realidade para que a mesma se transforme, pois não estamos isolados desta realidade, sendo, na maioria das vezes, condicionados por ela. Isso significa que não podemos nos transformar plenamente sem que a sociedade e práticas sociais também sejam transformadas. Trata-se de um processo dialético de transformação, ao mesmo tempo, dos indivíduos e da sociedade.

Esta forma de pensar tem implicações importantes para o nosso trabalho de pesquisa, de forma que o conhecimento que produzimos não é neutro, tendo em vista que, enquanto sujeito pesquisador, o que produzimos no plano político e ideológico não é construído fora do âmbito da nossa prática social, mas articulado, condicionado por essa prática. Assim, ao enfrentarmos o desafio de produzir um conhecimento autêntico e transformador das realidades investigadas, enfrentamos, antes de tudo, o desafio de promover a nossa própria transformação. Na mesma medida em que enquanto sujeito cognoscente agimos e refletimos sobre as realidades investigadas, nos tornamos também objeto de nossa prática e reflexão, o que repercute sobre nós.

Para Freire (2005), a partir do momento em que o sujeito cognoscente consegue distanciar-se do objeto de conhecimento e a apreender as “situações-limites”, ou seja, captar as dimensões concretas que freiam a vocação ontológica de mulheres e homens de “ser mais”,

desenvolvendo a consciência epistemológica, desvela e anuncia o “inédito viável”, o qual só se concretiza pela ação. Isso significa que ao tomarmos consciência de nós, e assim, consciência do mundo, vivemos uma relação dialética entre os condicionamentos e transformação da nossa realidade. Nesta perspectiva, o exercício investigativo não é um mero procedimento metodológico para facilitar o conhecimento de dada realidade, mas se trata do desenvolvimento de um modo de ser, de uma atitude e de um compromisso político e epistemológico que assumimos com o nosso “eu”, com os outros e com o mundo. O conhecimento produzido se apresenta como um dever de não nos omitirmos diante da realidade percebida e buscarmos romper com tal realidade.

De acordo com Guimarães (2011), as relações de dominação e exploração da natureza, predominantes nas sociedades atuais, se estabeleceram a partir de uma visão social historicamente construída, fruto da sociedade moderna, com seus paradigmas. Tal visão se constituiu com base em uma perspectiva cientificista fragmentada, que separa as partes, limitando o entendimento do todo que encerra determinada realidade e sua complexidade.

Diante do desafio da complexidade, Morin (2011) pondera que um conhecimento pertinente deve ser construído, o qual deve possibilitar o enfrentamento desse desafio. Segundo o autor:

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre objeto do conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios à nossa era planetária confrontam-nos cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade (MORIN, 2011, p. 36 – grifos do autor).

Esta reflexão de Morin quanto ao desafio da complexidade reforça a nossa opção pela dialética para compreender as possibilidades e limites de atividades de Educação Ambiental desenvolvidas em Escolas do Campo que têm como proposta transformar suas realidades socioambientais.

Isabel Carvalho (2012, p. 131) ressalta que tomar isoladamente os fios que compõem a trama de um só tecido, “[...] pode esgarçar irremediavelmente essa trama em que tudo está imbricado”. No contexto em que se inserem as escolas do campo, ao tomarmos as questões ambientais isoladamente, além de perdermos a visão de conjunto, podemos contribuir para reduzir a complexidade dos conflitos socioambientais que se constituem em torno das

diferentes questões que envolvem o acesso e uso dos bens ambientais. Isso porque que os fatores que causam a insustentabilidade ambiental nas realidades investigadas são interdependentes e inseparáveis dos fatores econômicos, culturais, políticos e sociais, formando uma trama em que estes fatores são como fios que formam a trama de um tecido.

Para o enfrentamento da complexidade do mundo, Leff (2012) propõe uma epistemologia ambiental, definida como um percurso para se chegar a saber o que é ambiente. O autor aponta que o ambiente não é a ecologia, mas a complexidade do mundo. Trata-se de um saber sobre as formas de apropriação do mundo e da natureza, por meio de relações de poder inscritas nas formas dominantes de conhecimento, que parte do ambiente na construção de um saber ambiental, um caminho para delinear e dar lugar a este saber. Assim, a epistemologia ambiental tem por finalidade dar sustentabilidade à vida, construindo um conhecimento que transforma as condições e formas de ser no mundo e as relações que estabelecemos com o nosso pensar, com o nosso conhecer. Para o autor, esse processo deve ter como um de seus princípios construtivos, o diálogo de saberes, levando à construção de novas identidades, novas racionalidades e novas realidades.

Leff (2012) argumenta que, atualmente, a principal contradição que a humanidade enfrenta diante da desumanização da civilização, é a da sustentabilidade contra a degradação ecológica do planeta, do significado e do sentido da vida contra a objetivação do mundo e a visão utilitarista, geradas pela ciência positivista, pela eficiência tecnológica e pela economia produtivista. Para o autor, o pensamento dialético oferece um serviço didático, pedagógico e político para o entendimento e a transformação daquilo que é negado pela afirmação positivista do que é o capitalismo existente e da positividade da realidade construída “capitalisticamente”. O trabalho humano e a natureza são contradições do capital, não apenas porque sua natureza é negada e desconhecida pela racionalidade econômica, mas porque os seres humanos e a natureza estão intrinsecamente vinculados ao capital em uma relação de exploração.

Sabemos que as realidades que nos propomos a investigar são inesgotáveis, por isso o nosso estudo não abarca toda a totalidade. Mas compreendemos que a opção teórico-metodológica traçada fornece princípios que nos permitem dialogar com nosso “eu”, com os outros e com o mundo, na busca de construir um conhecimento dessas realidades. Trata-se de uma investigação que se deu, principalmente, a partir do significado que os sujeitos da pesquisa deram ao problema em questão. Contudo, o conhecimento produzido é também uma interpretação a partir do que observamos, ouvimos e percebemos. Para tornar possível desenvolver um quadro complexo da questão investigada, o caminho precisou ser construído

no decorrer da pesquisa, e, em virtude disso, esta pesquisa assume a natureza da abordagem qualitativa na perspectiva dialética.

Portanto, a unidade dialética entre objetividade e subjetividade, faz com que este trabalho de pesquisa tenha como perspectiva uma dimensão para além de apenas desejar conhecer as atividades de Educação Ambiental desenvolvidas a partir do PMEd. Pesquisamos porque vemos a necessidade de transformar essas realidades e entendemos que é preciso buscar, no interior das escolas investigadas, os múltiplos fatores que determinam a concretude dessas atividades, suas contradições, tendo a consciência de que essas realidades são sínteses de múltiplas determinações. Acreditamos, também, que esta opção teórico-metodológica pode nos guiar na construção de um conhecimento que nos impulse na tarefa de forjar uma utopia, em face das “situações-limites”, para dar curso ao “inédito viável”, como afirma Freire (2005).

1.2 Os instrumentos de coleta de dados

Realizar uma pesquisa qualitativa em uma perspectiva dialética implicou em escolher instrumentos de coletas de dados que propiciassem a expressão do sujeito (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Para tanto, os dados foram coletados principalmente por meio da entrevista semiestruturada. Além disso, utilizamos a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) das duas escolas investigadas, de forma a obter dados quanto à inserção das atividades de EA em seus projetos educativos. Outro documento utilizado foi o Manual Operacional de Educação Integral do Governo Federal, que contém as propostas das atividades de EA investigadas.

É preciso ressaltar que embora não tenhamos feito observações diretas das atividades no ano de 2016, período em que realizamos a pesquisa, a experiência adquirida como colaboradora da atividade “Canteiros Sustentáveis” do Programa Mais Educação, em 2013, na Escola Municipal Francisco Ferreira Gonçalves, se constituiu, de certo modo, como elemento de observação. A não realização das observações diretas das atividades de EA investigadas se deve ao fato de que as duas escolas não desenvolveram as atividades do Programa Mais Educação em 2016.

A entrevista semiestruturada, como afirma Triviños (1987, p. 146), é um dos principais meios de se realizar uma coleta de dados, tendo em vista que “[...] oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Conforme o autor, ela parte de certos questionamentos básicos apoiados em pressupostos que interessam à pesquisa. Novas

interrogações podem surgir a partir das respostas dos sujeitos. Trata-se de um instrumento que permite que o sujeito da pesquisa participe da sua elaboração, à medida que vai seguindo espontaneamente a sua linha de pensamento e de suas experiências, dentro do foco principal apresentado no roteiro da entrevista.

Os roteiros das entrevistas semiestruturadas (Apêndices C, D, E, F) contemplaram perguntas que possibilitaram responder tanto ao objetivo geral quanto aos objetivos específicos da pesquisa. Cabe apontar que elaboramos quatro roteiros diferentes, a depender da função desempenhada pela entrevistada (direção, coordenação pedagógica, coordenação do Programa Mais Educação e Monitoria da atividade de EA).

Houve variação na duração das entrevistas variou, chegando a até duas horas. As falas das entrevistadas foram gravadas em aparelho digital e transcritas na íntegra para posterior análise. Seis pessoas foram entrevistadas, sendo três de cada uma das escolas pesquisadas.

A análise de documentos também foi usada para a coleta de dados. Apesar de se reconhecer toda a multiplicidade e diversidade de documentos que as escolas produzem, este estudo se limitou a analisar as propostas das atividades de Educação Ambiental desenvolvidas nas escolas em 2015 e o Projeto Político Pedagógico (PPP) do mesmo período. Para analisar as referidas propostas, o principal documento foi o Manual Operacional de Educação Integral de 2014, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC). No PPP das escolas, buscamos coletar dados quanto às concepções de Educação Ambiental e Educação do Campo, tendo como foco compreender como as escolas pesquisadas estruturaram seus projetos para a inserção das atividades de EA investigadas.

Esses documentos se constituíram como importantes fontes de informações, pois permitiram a investigação das atividades não em sua interação imediata, mas de forma indireta, revelando concepções, modos de ser e pensar das escolas pesquisadas, as quais serão apresentadas a seguir.

1.3 As Escolas do Campo pesquisadas

Antes de caracterizar as duas escolas que se constituíram como lócus desta pesquisa, é importante explicar o recorte feito no estudo. Trata-se de duas escolas do campo localizadas na Região Sudeste do Estado de Mato Grosso, na qual a cidade polo é Rondonópolis. Essa Região de Planejamento (RP) é a segunda maior do Estado em termos econômicos,

demográficos e em número de municípios, como informa o Plano de Desenvolvimento do Estado de Mato Grosso, MT+20⁴.

O MT+20 destaca o que pode ajudar no “desenvolvimento sustentável” da RP Sudeste mato-grossense, apresentando quinze aspectos considerados como potencialidades. Entre estes, cita a “[...] disponibilidade de recursos naturais – solo rico, fértil e com diversidade de aptidão, recursos hídricos (incluindo água potável), matas exuberantes, para múltiplos usos como agricultura (incluindo irrigação), pecuária, e turismo” (MATO GROSSO, 2006, p. 134), assim como a “[...] agropecuária regional moderna, com elevada produtividade, assentada em base tecnológica de ponta [...]”; e a pecuária de corte e leite, “[...] em base a propriedades rurais bem estruturadas e empresas agrícolas pujantes, com grande participação na economia regional [...]”.

Por outro lado, o documento aponta dezesseis aspectos avaliados como problemas, que podem atrapalhar o “desenvolvimento sustentável” da Região Sudeste mato-grossense. Menciona, por exemplo, a degradação do meio ambiente, o desmatamento desordenado, queimadas, irrigação sem controle, erosão do solo, poluição e lixo, resultante da falta de consciência ambiental e da má utilização dos recursos naturais, e uso indiscriminado da terra. Aponta o desemprego, a precariedade do trabalho e a pobreza como fatores de estrangulamento para um desenvolvimento sustentável. Chama a atenção para as “[...] limitações nas condições de vida da população, com desigualdade social, concentração de renda e persistência de fome, discriminação, alto índice de analfabetismo, atendimento sem dignidade na saúde e falta de segurança pública [...]” (MATO GROSSO, 2006, p. 135).

As propostas de educação ambiental que investigamos, realizadas a partir do Programa Mais Educação, foram desenvolvidas por Escolas do Campo inseridas nestes contextos, marcados por contradições e complexos problemas socioambientais, em que a EA é convocada a contribuir com a formação de valores e atitudes visando à sustentabilidade socioambiental. Desta forma, realizamos um recorte, selecionando duas escolas camponesas,

⁴ Atualmente é adotada, no estado de Mato Grosso, uma regionalização territorial que o divide em 12 Regiões de Planejamento (RP). Essa regionalização foi definida com base nos levantamentos do estudo de Zoneamento Socioeconômico Ecológico – ZSEE, conduzidos pela Secretaria de Estado de Planejamento de Mato Grosso - SEPLAN/MT. Este Zoneamento definiu as Unidades Sócio-Econômicas-Ecológicas (USEE), para as quais foram considerados os modos de uso e ocupação, de organização da produção e os graus diferenciados de consolidação das atividades econômicas, sociais e ambientais. A estes critérios foram adicionados os estudos da hierarquia urbana, resultando nas Regiões de Influência. A SEPLAN/MT apresentou o Plano de desenvolvimento do Estado de Mato Grosso, MT+20, que propõe um planejamento para o Estado para um horizonte de 20 anos, de 2006 a 2026, observando cada uma das 12 Regiões de Planejamento do (MATO GROSSO, 2006).

localizadas na Região Sudeste mato-grossense, sendo uma do município de Pedra Preta e outra do município de Rondonópolis.

O primeiro critério para a escolha das escolas foi o conhecimento prévio de que ambas desenvolveram atividades de Educação Ambiental no ano letivo de 2015, a partir do macrocampo de agroecologia do Programa Mais educação. O segundo critério foi o aceite da direção, coordenação e monitória responsável pelo desenvolvimento das atividades pesquisadas.

Antes de procurar as escolas, realizamos uma visita às Secretarias Municipais de Educação de Pedra Preta e de Rondonópolis, com o intuito de apresentar às respectivas gestoras o interesse em produzir a pesquisa, expondo, de maneira geral, os principais objetivos e a importância do trabalho para o contexto educativo. O passo seguinte foi visitar as escolas do campo em fevereiro de 2016, apresentando o projeto de pesquisa às suas respectivas diretoras e demais interlocutoras da pesquisa, que prontamente aceitaram o convite.

No município de Pedra Preta⁵, há setes escolas do campo, conforme consta no Plano Municipal de Ensino (PME – 2015/2025). Desta totalidade, fizemos a opção pela Escola Municipal Francisco Ferreira Gonçalves, localizada no Birro, sede do Distrito de São José do Planalto. Esta escola foi criada em 1983, pela Lei nº 114-24/83 e pelo Decreto de Criação nº 263-71/83 sob a denominação de Escola Pinheiro Machado; e reconhecida pela Portaria nº 3.277/92.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Francisco Ferreira Gonçalves é ressaltado que a história da educação na região do Distrito de São José do Planalto é anterior a este período. O documento aponta que desde a década de sessenta já havia escolas em funcionamento na localidade. Entretanto, não há um relato mais detalhado dessa historicidade. No período de criação, a escola ofertava apenas as quatro séries iniciais do Primeiro Grau (ensino primário). As quatro séries finais do Primeiro Grau (ensino ginásial) passaram a funcionar na localidade em 1985, por meio de salas anexas da Escola Estadual Treze de Maio, com sede na cidade de Pedra Preta. Consta, no PPP, que em 1994 uma nova escola foi construída, a qual recebeu a denominação atual, homenageando um antigo morador da localidade. A partir de então, o município assumiu a responsabilidade por todo o Ensino Fundamental.

⁵ O município de Pedra Preta foi emancipado em 13 de Maio de 1976, por meio da Lei 3.688. O PME informa que atualmente o município conta com uma área de 4.193,207 Km². Apresenta Latitude Sul 16°17 e Longitude Oeste 54°20. Faz limites com São José do Povo e Guiratinga, ao Norte; Itiquira ao Sul; Rondonópolis a Oeste; e Alto Graças e Guiratinga, ao Leste (PEDRA PRETA, 2015).

Na época havia outras escolas primárias que funcionavam em três localidades próximas, pertencentes ao Distrito de São José do Planalto: Serra da Jiboia, Anhumas e Tarumã. Elas foram fechadas e a Escola Francisco Ferreira Gonçalves se tornou uma escola polo da região. Nesta época, as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental eram ofertadas no período matutino, enquanto as quatro séries finais, no período vespertino. A partir do ano 2000, a escola teve sua estrutura física ampliada e passou a ofertar todo o Ensino Fundamental em único período. Em 2009, a escola passou a oferecer parte da Educação Infantil, o Pré - I e o Pré - II. Salas anexas do Ensino Médio (EM), da Escola Treze de Maio, iniciam o seu funcionamento na localidade em 2007 e, em 2012, começa o funcionamento de salas anexas do segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A Escola Francisco Ferreira Gonçalves, como consta no PPP, no ano de 2015, atendeu 75 alunos, sendo 15 discentes da Educação Infantil e 60 do Ensino Fundamental. A escola tem a seguinte estrutura física: 08 salas de aula (uma delas foi transformada em laboratório de informática e outra em almoxarifado); sala para diretoria; sala da secretaria; sala de professores; cozinha com depósito de alimentos; oito sanitários para alunas e alunos (sendo quatro femininos e quatro masculinos); uma biblioteca e sanitário para funcionários. Há uma quadra de esportes, porém, não é coberta. Segundo o PPP, as principais necessidades da escola são: a cobertura da quadra de esportes, a construção de um espaço para guardar materiais pedagógicos e de um refeitório, e melhorias no transporte escolar. O quadro de lotação de funcionários esteve constituído pela diretora, um vigia, duas contínuas merendeiras, uma auxiliar de pátio e cinco educadores. A escola foi inscrita no Programa Mais Educação em 2013.

A Escola Municipal Rural Fazenda Carimã, localizada no Município de Rondonópolis⁶, também aderiu ao PMEd em 2013. Trata-se de uma escola de assentamento, o Assentamento Carimã, opção dentre uma totalidade de 11 escolas campesinas de Rondonópolis.

Conforme seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola foi construída atendendo à reivindicação da comunidade, dada a distância em que o assentamento se encontra da zona urbana e as dificuldades do provimento de transporte escolar para a cidade. Iniciou seu funcionamento no ano de 1997, em duas casas aproveitadas como salas de aula, nas quais funcionavam a 2ª e a 4ª séries, no período matutino, e a 1ª e a 3ª séries, no período vespertino.

⁶ Segundo consta no Plano Municipal de Educação de Rondonópolis (PME – 2013/2023), Rondonópolis foi emancipada em 1953 e possui uma área de 4.165,23 km². O PME aponta que em Rondonópolis o clima predominante é tropical quente, alternadamente úmido e seco, com temperatura média de 32°C (RONDONÓPOLIS, 2013, p. 15).

Os alunos da 5^a à 8^a séries continuaram se deslocando diariamente para escolas da cidade de Rondonópolis, por meio do transporte escolar. No PPP consta que, em 1999, um dormitório da antiga fazenda que deu origem ao Assentamento foi reformado, e as crianças passaram a ter melhores condições de estudo. Houve melhoria também nas condições pedagógicas, visto que a equipe da Secretaria Municipal de Educação passou a fazer visitas periódicas com orientações mais específicas para a realidade do campo.

A partir deste período, diante dos problemas que os alunos da 5^a à 8^a séries enfrentavam para estudar na cidade, como, por exemplo, um longo período dentro do transporte escolar e reprovações, o atendimento escolar foi ampliado também para os anos finais do Ensino Fundamental e a pré-escola. Essa ampliação no atendimento da escola do assentamento trouxe contribuições significativas para a região, pois a escola passou a atender os filhos das famílias assentadas e também os filhos de trabalhadores das fazendas circunvizinhas ao assentamento.

De acordo com o PPP, atualmente a estrutura física da escola é satisfatória, uma vez que conta com: dez salas de aulas; sala de vídeo; biblioteca; laboratório de informática; sanitários femininos e masculinos, para uso dos alunos; sala da direção; sala da secretaria, sala da coordenação; banheiros dos professores; sala de depósito de materiais pedagógicos; cozinha ampla com depósito de mantimentos; depósito para materiais de limpeza; banheiro para as auxiliares de serviços diversos; dois banheiros com divisórias para os estudantes. Há, ainda, uma ala contendo dois dormitórios para professores.

Em 2015, a escola atendia uma demanda de 126 alunos no período matutino; 100 alunos no período vespertino; e aproximadamente 40 alunos no período noturno. Esta escola também cede o seu espaço para o funcionamento de salas anexas de Ensino Médio. O quadro de lotação da escola foi constituído por: três vigilantes; quatro auxiliares de serviços diversos efetivos; quatro auxiliares contratadas; doze professores efetivos e cinco contratados; uma secretária; a coordenadora pedagógica; e a diretora.

Como a opção foi analisar as atividades de Educação Ambiental desenvolvidas no ano letivo de 2015, salientamos que os dados aqui apresentados referem-se aos Projetos Políticos Pedagógicos deste período.

1.4 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Como o objetivo da pesquisa foi analisar atividades de Educação Ambiental, a partir da implementação e dos desdobramentos do Programa Mais Educação nas duas escolas

pesquisadas, no período de 2015, o critério de escolha dos sujeitos foi a atuação de profissionais com funções ligadas às atividades desenvolvidas. Assim, se constituíram como sujeitos desta pesquisa: as diretoras das duas escolas, as coordenadoras do Programa Mais Educação, a coordenadora pedagógica da Escola Rural Fazenda Carimã⁷ e a monitora da atividade de EA da Escola Municipal Francisco Ferreira Gonçalves⁸.

Sugerimos, para cada uma das entrevistadas, que escolhessem um nome de ave para usarmos como codinomes neste texto, evitando que suas identidades fossem reveladas. Apesar de estarmos conscientes de que não é possível manter o anonimato das entrevistadas, pois suas identidades são facilmente conhecidas a partir da descrição das escolas pesquisadas, resolvemos preservar as identidades, a pedido das próprias entrevistadas. As seis participantes com as quais dialogamos são:

a) Águia: gestora da Escola Francisco Ferreira Gonçalves há quatro anos; possui vinte e cinco anos de experiência na docência, tendo a Pedagogia como formação inicial.

b) Bem-te-vi: coordenadora do Programa Mais Educação da Escola Municipal Rural Fazenda Carimã; tem vinte anos de experiência na docência e possui formação em Pedagogia.

c) Canarinho: gestora da Escola Municipal Rural Fazenda Carimã há um ano; vinte oito anos de atuação na docência e com formação inicial em Educação Física.

d) Coruja: coordenadora do Programa Mais Educação da Escola Municipal Francisco Ferreira Gonçalves; três anos na função de coordenadora do referido Programa; vinte e dois anos de atuação na docência; formação em Pedagogia e em Ciências Matemáticas.

e) Garça: coordenadora da Escola Municipal Rural Fazenda Carimã há dois anos; vinte e oito anos de experiência na educação; graduada em Pedagogia, com Mestrado em Educação pela UFMT.

f) Uirapuru: estudante do Ensino Médio e monitora da atividade de Educação Ambiental da Escola Municipal Francisco Ferreira Gonçalves no ano de 2015.

Apresentamos, na próxima seção, como se deu a análise dos dados.

1.5 Análise dos dados

Considerando que a coleta dos dados se deu a partir de critérios da abordagem de pesquisa qualitativa por meio de entrevistas semiestruturadas e análise de documentos, em

⁷ A não existência da Coordenação Pedagógica da Escola Francisco Ferreira Gonçalves nessa pesquisa se deve ao fato de que a escola não contava com esse profissional no período investigado.

⁸ A monitora da atividade de Educação Ambiental da Escola Rural Fazenda Carimã se mudou da região do assentamento e não foi possível entrevistá-la.

lugar de adotar um método de análise previamente estabelecido, a análise se deu no decorrer da pesquisa. A prática social é o nosso critério na produção do conhecimento, pois, conforme aponta Triviños (1987, p. 27) ela “[...] está na base de todo conhecimento e no propósito final do mesmo”.

Assim, utilizamos um processo que se aproxima do que André (1983, p. 57) chama de “Análise de Prosa”, definida como sendo “uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos onde tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e sua contextualização no estudo”. A orientação teórica do sujeito pesquisador, seu grau de imersão na realidade e concepções devem orientar a sua relação com o objeto pesquisado. Nesse sentido, aponta que o processo de análise dos dados envolve não só o conhecimento lógico, objetivo, a partir do quadro teórico, mas também o conhecimento pessoal, subjetivo, experiencial. André esboça três aspectos que considera importantes nos procedimentos da abordagem de dados qualitativos: 1) a análise deve estar presente em diferentes estágios da investigação; 2) análise conjunta dos dados; 3) abordagem proposta no trabalho da pesquisa.

Para a autora, a análise deve estar presente em diferentes estágios da investigação sempre integrada ao processo de coleta de dados. É preciso que “os tópicos e temas sejam frequentemente vistos, questionados e reformulados, na medida em que a análise se desenvolve, tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação” (Ibid., p. 57). Assim, nesta pesquisa, o processo de análise se caracterizou por uma busca de significados na fala dos sujeitos, interligada ao contexto das escolas e delimitada pela abordagem teórica que adotamos, procurando trazer à tona, em nossa redação, uma sistematização baseada na qualidade e nos pressupostos da dialética.

O segundo ponto ressaltado pela autora é a análise conjunta dos dados. A troca de materiais entre diferentes sujeitos pesquisadores enriquece as interpretações e favorece que sejam encontradas explicações divergentes para os dados. Neste sentido, cabe ressaltar a grande importância do trabalho da orientadora que foram fundamentais neste processo. Além disso, a disciplina “Aportes teóricos e processos de construção” do PPGEduc/UFMT/CUR e a participação no Grupo de Pesquisa “Políticas Públicas Educacionais e Práticas Pedagógicas”, foram importantes, nesse processo, ao promover a apresentação e discussão coletiva da problemática, do objeto, do foco, dos percursos metodológicos que já haviam sido adotados e das análises preliminares dos dados já coletados. Essa interação com os professores do Programa, colegas da turma e do grupo de pesquisa, se constituiu em momentos ricos, que contribuíram para aprimorar o estudo como um todo.

O terceiro ponto que André (1983) enfatiza, diz respeito à abordagem proposta no trabalho de pesquisa. A autora argumenta que, em última instância, o que se procura obter nos dados é a compreensão ampla e profunda do objeto focalizado. Os múltiplos significados se manifestam nos dados, cabendo ao sujeito pesquisador capturar, traduzir e revelar.

As entrevistas semiestruturadas nos forneceram um volume imenso de dados e, para iniciar o nosso trabalho de análise, tomamos como base as questões advindas do problema de pesquisa. Dessa maneira, a sistematização dos dados foi um movimento constante e em várias direções: das questões para a realidade, desta para a abordagem teórica, da literatura para os dados, se repetindo e entrecruzando, até que conseguíssemos estabelecer um quadro significativo das realidades investigadas. Sabemos que o quadro produzido não compreende a totalidade das realidades investigadas, pois somos conscientes de que nossas “lentes” não abarcam a totalidade dessas realidades tão dinâmicas, contraditórias e complexas.

Parte das categorias de análise foi escolhida a priori e parte surgiu no decorrer da pesquisa. As categorias eleitas a priori foram aquelas que já se apresentavam como tal desde o início da elaboração do projeto de pesquisa, como: Educação do Campo, Educação Ambiental e Sustentabilidade Socioambiental. As demais categorias que aparecem nas análises e resultados, mesmo algumas não figurando como títulos, surgiram no decorrer da investigação. Entre elas podemos citar a interdisciplinaridade, o trabalho coletivo, a formação de professores, a perspectiva crítica de Educação Ambiental. Elas foram construídas em diálogo com as informações obtidas por meio dos instrumentos metodológicos já descritos, das questões propostas e do referencial teórico traçado. No capítulo que segue, apresentamos o referencial teórico acerca da Educação do Campo.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A COMPREENSÃO DE SUA GÊNESE E CONSTRUÇÃO

Neste capítulo teceremos algumas considerações quanto à Educação do Campo, a fim de compreender sua gênese e construção. As reflexões apresentadas sustentam a nossa concepção de Educação do Campo e nos ajudam a identificar as contradições a serem enfrentadas na construção do Projeto Político Pedagógico de escolas do campo que assumem esta perspectiva, bem como a nossa compreensão de que o trabalho educativo da escola não pode estar segregado da vida, do trabalho e das lutas das trabalhadoras e trabalhadores camponeses.

Para tanto, na primeira parte deste capítulo, optamos por abordar conceitos fundamentais necessários à compreensão da Educação do Campo como um direito dos povos que vivem e trabalham no campo. Na segunda, discutimos, sucintamente, quanto ao silenciamento histórico em relação à educação escolar das populações do campo e o protagonismo dos movimentos sociais camponeses, que sempre se mobilizaram e produziram uma dinâmica social e cultural. Na terceira parte, a proposição é de discussão da gênese e construção da Educação do Campo, levando em consideração a tríade Campo – Política Pública – Educação, defendida por Caldart (2008).

2.1 Alguns conceitos fundamentais para compreender a Educação do Campo

Tratar da Educação do Campo significa refletir sobre os direitos fundamentais dos povos que vivem e trabalham no campo, tendo em vista que a educação é um direito social indispensável para o desenvolvimento humano. Essa discussão traz como exigência a compreensão de conceitos que nos ajudam a compreender a materialização dos direitos sociais, por meio das políticas públicas. Assim, nesta parte do capítulo temos como foco discutir o conceito de Estado, direitos e democracia, fundamentais no debate de políticas públicas.

Neste trabalho, estamos compreendendo o Estado a partir do conceito apresentado por Antonio Gramsci denominado Estado Ampliado, o qual é composto pela sociedade política (conjunto de aparelhos de coerção e repressão) e a sociedade civil (onde se confrontam os mais variados projetos de sociedade), em permanente inter-relação (GRAMSCI, 2011). Para o autor, a sociedade civil compreende o conjunto dos agentes sociais, associados aos chamados aparelhos privados de hegemonia, cernes da ação política consciente, e organizados pelos

intelectuais orgânicos de uma classe ou fração, visando alcançar determinados objetivos. Em contrapartida, a sociedade política engloba o conjunto de aparelhos e agências de poder público propriamente dito.

Para Gramsci, são os aparelhos de hegemonia que colaboram com a coligação da sociedade civil e sociedade política, ao elaborar as consciências. O autor chama esses aparelhos de “privados”, por estarem a cargo da iniciativa particular da classe dirigente. O autor argumenta que por sedimentarem a visão de mundo (cultura), as instituições privadas dão, à classe dominante, a direção moral e intelectual da formação econômica e social. Na perspectiva do autor, o foco de dominação nos países industriais e desenvolvidos do ocidente, transferiu-se da confiança nas forças militares e do armamento nacional para o uso de um aparato cultural. É este aparato cultural que promove consenso por meio da reprodução e distribuição dos sistemas dominantes de crenças e atitudes (GRAMSCI, 1987).

Assim, conforme o autor, o grupo hegemônico só lidera o bloco porque consegue ir além de seus interesses imediatos, para manter articuladas forças heterogêneas, numa ação essencialmente política. A hegemonia pressupõe que o grupo dirigente faça sacrifícios, “[...] mas também é indubitável que os sacrifícios e o compromisso não se relacionam com o essencial, pois se a hegemonia é ético-política, também é econômica” (GRAMSCI, 1987, p. 33).

Gramsci afirma que a atividade política que originou e mantém a hegemonia de grupos sobre outros, ou mesmo de um país sobre o outro, não é uma simples manifestação da existência de governantes e governados, de dirigentes e dirigidos, muito menos é uma dominação previamente dada, um fenômeno “natural” ou perene. Logo, a compreensão das relações de poder exige uma análise aprofundada da totalidade histórica, visto que a política não se encontra isolada do restante dos níveis sociais, especialmente as relações sociais de produção (GRAMSCI, 1987). Ao apontar que a hegemonia é uma construção histórica, Gramsci demonstra que existe a possibilidade de modificar essa dinâmica, garantindo que os interesses das classes subalternas também se movimentem na sociedade civil, a partir de atividades ético-políticas concretas, capazes de criar uma nova história. Essas ações devem denunciar e tentar reverter as condições de marginalização e exclusão impostas a amplos grupos sociais pelo modo de produção capitalista, apontando o contraditório e as tensões em um contexto que parece estável. Trata-se de apresentar argumentações, alternativas para combater o senso comum, estudando, de forma aprofundada, a realidade, de tal maneira que o conhecimento possa modificá-la, promovendo “[...] a crítica real da racionalidade e historicidade dos modos de pensar” (GRAMSCI, 1999, p. 120).

Nesta perspectiva, Martins (2008) analisa que a concepção gramsciana de Estado ampliado, recupera definições do materialismo histórico e dialético clássico, mas as redefine apontando que, embora o poder estatal expressasse uma dominação de classe, ele não poderia acontecer somente com base na coerção. Para o autor, o contexto vivido por Gramsci, na Itália, levou-o a refletir sobre os motivos do fracasso da revolução socialista italiana, inovando a teoria de Marx “[...] mas sem abrir mão de seu materialismo, de seu historicismo e de sua dialética, ou melhor, sem torná-la um idealismo, uma metafísica, ou transformá-la em uma dócil “filosofia da aceitação”” (Ibid., p. 169). Esse processo autocrítico contribuiu para que suas formulações teóricas e práticas revelassem novas dimensões da realidade concreta e uma visão diferente das ações e dos instrumentos capazes de promover uma transformação nas relações sociais, defendendo a complexidade das determinações do Estado.

Apesar de parecer que o uso do poder coercitivo do Estado realmente tenha se minimizado nas sociedades capitalistas atuais, Martins assegura que isso não significa que essa função tenha desaparecido, principalmente nas sociedades que buscaram consolidar o neoliberalismo. Para o autor, diferentemente disso, a classe que exerce sua hegemonia, na atualidade, continua a fazer uso da coerção, “[...] mas faz isso de maneira excepcional e temporariamente, de forma racionalmente administrada pela burocracia, mormente em períodos de crise, quando perde a possibilidade de manter a hegemonia via sociedade civil” (MARTINS, 2008, p. 183-184).

Alba Carvalho (2008) corrobora com essa assertiva ao analisar a implementação de políticas neoliberais no Brasil a partir da década de 1990. Para a autora, é na confluência de dois projetos, o da democratização e o do ajuste à nova ordem do capital, que as políticas públicas vêm sendo tecidas. De um lado, estão os grupos que lutam pela consolidação do Estado democrático, ampliado, que permitem encontros e pactos, capazes de reconhecer o conflito como via democrática, por excelência, para a exigência de direitos. De lado oposto, os grupos que defendem medidas de ajuste à nova ordem do capital, respaldados na dominância do pensamento único, querendo forjar um falso consenso, com a pretensão de fechar qualquer alternativa de outro caminho.

Na compreensão de Carvalho (2008), no cenário brasileiro, as forças democráticas, nas suas múltiplas formas de organização, têm conseguido avanços, mas estes não interferiram, de forma decisiva, nos rumos da política econômica brasileira, visto que as configurações do Estado como gerenciador do capital financeiro não têm se alterado. Conforme a autora, as intervenções realizadas em relação às políticas sociais visam atender, em primeiro plano, as exigências das novas formas de valorização do capital, sendo apenas ajustes para manter a

“alma capitalista”. Assim, observa que há uma contradição entre as políticas sociais e as políticas de ajuste, pois o mesmo Estado mantenedor dos processos de exclusão de amplos contingentes da população brasileira, “compensa”, pontualmente, os segmentos mais excluídos e mais miseráveis. Trata-se de uma compensação insuficiente, avalia Carvalho (2008, p. 23 – grifos da autora), já que preserva as desigualdades, “reforçando formas precárias e perversas de ‘inclusão excludente’ de populações, pela via da vulnerabilidade do trabalho, ante as formas novas de dominação do capital”, assim, conclui a autora, nesta ótica da valorização do capital, o direito é “metamorfoseado em benefício, objeto de retórica, capturado pela racionalidade do Mercado, que retira a ‘alma do direito’”.

Chauí (2012) traz reflexões importantes quanto ao conceito de direito, argumentando que é preciso diferenciá-lo de outras categorias, como necessidade ou carência e interesse, por exemplo. Enquanto estas categorias expressam necessidades particulares e específicas, um direito é geral e universal, “[...] seja porque é válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais, seja porque é universalmente reconhecido como válido para um grupo social (como é caso das chamadas “minorias”)” (Ibid., p. 150). Sendo os direitos universais, pois dizem respeito a todos os cidadãos, conforme aponta a autora, somente o Estado tem condições de instituí-los, por meio das políticas públicas.

Sendo assim, explica Chauí (2012), a criação de direitos se constitui como o cerne de uma democracia, portanto, em uma democracia real, os sujeitos de direitos devem ter a liberdade de lutar por eles, caso ainda não existam ou não sejam garantidos. Nesse sentido, as ideias de igualdade de direitos e liberdade precisam ser compreendidas para além de sua regulamentação jurídica. A autora argumenta que a concepção de democracia que prevalece no imaginário das pessoas está fundamentada no pensamento e na prática liberais, que compreendem o direito como regime da lei e da ordem para a garantia das liberdades individuais e competição.

Ainda segundo a autora, a democracia não se confina no Estado e deve determinar também a forma de relações sociais e de todas as instituições, pois é o único regime político que também é a forma social da existência coletiva. Assim, ela deve instituir a sociedade democrática e não somente o regime de governo. Para ser uma organização social democrática, além de ter eleições, partidos políticos, divisão dos três poderes da república, distinção entre o público e o privado, respeito à vontade da maioria e das minorias, na democracia, a instituição de direitos deve ser uma criação social. Isso deve acontecer de tal maneira que a atividade da sociedade democrática se realize como um poder que determina, controla e modifica a ação estatal e o poder dos governantes (CHAUÍ, 2012).

Na opinião de Chauí (2012), as eleições simbolizam o essencial da democracia, pois mostram que o poder não se identifica com os ocupantes do governo, não lhes pertence, mas é sempre um lugar vazio que, periodicamente, os cidadãos preenchem com representantes, tendo em vista que, na democracia, “[...] a soberania é popular, como a própria palavra significa, pois, em grego, *demos* é o povo politicamente organizado e *kratós*, o poder; portanto, poder do povo” (Ibid., p. 150 – grifos da autora).

Do mesmo modo, a autora destaca que também é característico da democracia o princípio republicano da separação entre o público e o privado. Assim, na soberania popular é preciso distinguir o poder e o governo. O poder pertence aos cidadãos, que deveriam exercê-lo, estabelecendo as leis e as instituições políticas ou o Estado. O governo é uma delegação de poder, por meio de eleições, para que alguns (legislativo, executivo, judiciário) assumam a direção da coisa pública. Nas palavras de Chauí (Ibid., p. 150 – grifos da autora) “isso significa, como indica a expressão latina *res publica*, que nenhum governante pode identificar-se com o poder e apropriar-se privadamente dele”.

A sociedade, afirma Chauí, é permeada por divisões e conflitos e está longe de ser uma comunidade homogênea, onde todos querem as mesmas coisas e têm as mesmas ideias. Para a autora, essas divisões são legítimas e devem ser expressas publicamente, visto que vivemos em uma sociedade democrática. Pela criação de novos direitos e pela existência dos contra-poderes sociais, a sociedade democrática não está fixada em uma forma para sempre determinada. Por isso, a autora compreende que uma sociedade democrática, é a sociedade verdadeiramente histórica, isto é, aberta ao tempo, ao possível, às transformações e ao novo. Todavia, implica que a democracia representativa seja ampliada, a cada passo, pela democracia participativa, o que leva ao surgimento de novas práticas, à ampliação da cidadania, que é a garantia de participação como ato político efetivo.

Entretanto, Chauí avalia que tem sido complicado instituir uma sociedade democrática no Brasil e dar pleno sentido à cidadania, devido à polarização entre a carência e o privilégio marcante na estrutura oligárquica, autoritária e violenta da sociedade brasileira. A autora analisa que, na sociedade brasileira, há uma polarização entre a carência absoluta das camadas populares e o privilégio absoluto das camadas dominantes e dirigentes. Nesse sentido, a cidadania, em uma verdadeira democracia social, amplia o sentido dos direitos para além de direitos civis, abrindo um campo de lutas populares pelos direitos econômicos, sociais e culturais, opondo-se aos interesses e privilégios da classe dominante, propiciando uma cultura democrática.

Dessa forma, pode se inferir que a Constituição de 1988 instituiu o arcabouço jurídico que permitiu a consolidação do regime democrático no Brasil, o que garantiu que um conjunto de direitos sociais fosse ali estabelecido como resultado de um longo e conflituoso processo de mobilizações sociais e políticas que antecederam este período. Nessa trajetória, a atuação dos movimentos sociais foi fundamental para desencadear os processos de decisão e implementação das políticas sociais.

Alba Carvalho (2008, p. 24) reconhece que, “na cena pública brasileira, os movimentos sociais, em sua diversidade, criam e difundem teias de sentidos e significados, impondo questões negadas e reprimidas ao longo da história”. Para esta autora as políticas culturais emancipatórias desses movimentos se cruzam com práticas políticas autoritárias, excludentes, hierarquizadas, arraigadas no imaginário social brasileiro. Desse modo, essas políticas culturais democratizantes têm desestabilizado a cultura política dominante, efetivando um desalojamento desta, fazendo-a enfrentar outras culturas e outras políticas. Assim, são as lutas sociais que têm constituído, no cotidiano, a gramática democrática, promovendo debates políticos, dando novos significados às interpretações culturais dominantes.

A partir da compreensão de Estado, direito e democracia apresentada, é possível debater sobre a construção da Educação do Campo como política pública e um direito social fundamental da classe trabalhadora do campo. Contudo, antes de falar deste novo capítulo da educação brasileira, protagonizado pelos sujeitos sociais camponeses, entendemos que é importante apresentar uma discussão sobre os antecedentes históricos dessa construção do “[...] direito do povo brasileiro que vive e trabalha no campo à educação” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 7).

2.2 Educação do Campo: discussão sobre seus antecedentes históricos

Essa seção tem como foco refletir sobre alguns antecedentes históricos da gênese e construção do direito a uma Educação do Campo. Neste exercício reflexivo, destacamos alguns pontos que consideramos marcantes, com o propósito de evidenciar o silenciamento do Estado em relação à educação da população do campo. Cabe ressaltar, porém, que o campo brasileiro nem sempre é silenciado e seus sujeitos se mobilizam e produzem uma dinâmica social e cultural, se fazem ouvir, mostram que há movimento e vida no campo.

O próprio Ministério da Educação (MEC) reconhece que a educação é um direito historicamente negado aos povos camponeses, admitindo que a política educacional brasileira

não priorizou e nem contemplou historicamente as necessidades e a realidade dos povos do campo. O documento do MEC aponta que todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. No entanto, a educação rural não foi mencionada em textos de Constituições anteriores, o que evidencia, “[...] de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo” (BRASIL, 2012, p. 9-10).

Fernandes (1999, p. 15) assinala que “a história da formação do Brasil é marcada pela invasão do território indígena, pela escravidão e pela produção do território capitalista”. Destaca que, no processo de formação de nosso País, a luta de resistência começa ainda na chegada do colonizador europeu, com os povos indígenas resistindo ao genocídio histórico. Para o autor, foi ainda na colonização que tiveram início as lutas contra o cativo, contra a exploração e, por conseguinte, contra o cativo da terra, a expropriação, a expulsão e a exclusão, que marcam a história dos trabalhadores desde a luta dos escravos, da luta dos imigrantes, da formação das lutas camponesas. Conforme destaca o autor, houve um enfrentamento ao capitalismo, e lutas e guerras se sucederam, incessantemente, ou seja, muitos movimentos populares realizaram ações de resistência frente à intensificação da concentração fundiária e contra a exploração.

Apesar dessa resistência por parte do povo brasileiro, a herança da colonização afetou e afeta a nossa sociedade, pois foi um processo realizado na negação da humanização, na negação da vocação ontológica do ser humano, vocação negada na injustiça, na exploração, na violência dos opressores (FREIRE, 2011).

Foi a partir de uma perspectiva “colonizadora”, ou seja, que se assenta no pensamento dominador de uma classe sobre a outra, de uma cultura sobre a outra, que a educação para as populações rurais foi pensada, historicamente, no Brasil. Para compreender as origens desta perspectiva “colonizadora”, é interessante remeter ao marco inicial da história da educação formal brasileira, ainda no período colonial, com a chegada dos primeiros jesuítas, em 1549. Conforme esclarece Saviani (2013, p. 26), “colonizar” pode significar ocupar um espaço, mas também pode ser explorar ou sujeitar a terra ou povo. Para o autor, o processo de colonização abarca, de forma articulada, porém não harmônica, três momentos: a posse e exploração da terra, subjugando seus habitantes; a educação enquanto aculturação, inculcando, nos colonizados, práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores.

Mesmo após a expulsão dos Jesuítas, decretada em 1759 pelo Marquês de Pombal, o ensino no Brasil continuou servindo aos interesses dos colonizadores, ancorado em princípios alheios à vida da sociedade nascente, excluindo os escravos, as mulheres e os agregados. O fim do Império, em 1889, também não alterou essa perspectiva colonizadora da educação.

Santos, Meneses e Nunes (2005, p. 27) apontam que na constituição do mundo moderno é “[...] evidente que, para além das dimensões econômicas e políticas, o colonialismo teve uma forte dimensão epistemológica, e que, em parte por isso, não terminou com o fim dos impérios coloniais”. Prosseguem os autores argumentando que a visão de mundo ocidental como forma de conhecimento hegemônico “[...] exigiu a criação de um Outro, constituído como um ser intrinsecamente desqualificado, um repositório de características inferiores em relação ao saber e poder ocidentais e, por isso, disponível para ser usado e apropriado”. Essa produção da alteridade colonial, como espaço de inferioridade, assumiu várias formas que reconfiguraram os processos de inferiorização já existentes na sociedade europeia (sexo, raça, tradição).

Paludo (2001) observa que apesar da instauração da República nacional e do incentivo ao trabalho livre, o poder das oligarquias era presente e intenso, e a construção do projeto nacional não contou com a participação popular, ficando restrita a um reduzido grupo de políticos do Estado. Para o autor, a jovem república ainda não oferecia possibilidades de exercer a soberania popular e a elite brasileira reproduzia o modelo de vida europeu. Nas palavras do autor:

Os escravos libertos discriminados por serem pobres e negros, sem condições de integrarem-se, não sabiam o que fazer com a liberdade. [...] A população rural, cerca de 70% da população economicamente ativa, carente de terra, saúde e educação, era qualificada de “caipira”. Com as mãos calejadas, crianças, homens e mulheres viviam mergulhados num mundo de privações e sofrimentos. A situação do proletariado que emergia não era muito diferente. [...] Trabalhando entre 10 e 12 horas, os operários eram punidos com agressões e multas, mulheres e crianças, embora trabalhassem tanto quanto os homens, recebiam salários mais baixos (PALUDO, 2001, p. 26-27).

Este autor explica que o projeto de modernidade conformado pelo Estado brasileiro no início do século XX revelou a consolidação do capitalismo como modo de produção e ideologia. O surgimento e o fortalecimento de movimentos sociais e sindicais naquele período não foram capazes de suprimir o autoritarismo estatal. Contudo, fez repercutir um longo processo de emancipação das classes subalternas e de importantes grupos da sociedade. Nesse

contexto, o autor destaca que a educação popular surge dentro da organização dos movimentos operários, advindo da atuação dos socialistas, comunistas e anarquistas.

Fernandes (2009, p. 140) assegura que a educação para a população do campo, ao aparecer pela primeira vez na Constituição Brasileira, em 1934, faz referência à educação rural, em um texto que ainda se constituía a partir do modelo de dominação da elite latifundiária. Vale lembrar que o momento político, econômico e educacional daquele período já estava marcado pelo enfraquecimento da elite agrária, iniciado com a crise de 1929 e também pela ascensão de Getúlio Vargas ao poder.

Para Calazans (1993) essa intervenção mais efetiva do Estado sobre a educação rural, a partir da década de 1930, visava adequar convenientemente as populações rurais para o incipiente processo de industrialização e também para frear o movimento migratório intensificado nas primeiras duas décadas do século XX. A autora trata como “ruralismo pedagógico” essa realidade no cenário educacional brasileiro, que tinha como objetivo fixar as populações rurais no campo. Para ela a elite ruralista só começou a aceitar a presença da escola em seus domínios devido às alterações sociais deste período histórico. Por isso, a autora explica que “a escola surge no meio rural brasileiro, tardia e descontínua” (Ibid., p. 16).

Contando com o apoio de militares e industriais, Getúlio Vargas⁹ instaura o Estado Novo (1937-1945), outorgando uma nova Constituição Federal, em 1937, a qual retira a gratuidade da educação e implementa a educação profissional, servindo aos interesses das indústrias nascentes.

Manifestações sociais de estudantes, populares, artistas e intelectuais foram importantes para dar início à redemocratização do Brasil, culminando no afastamento de Getúlio, em 1945. Em meio às novas conjunturas políticas, econômicas, educacionais e sociais, em 1946, foi promulgado um novo texto constitucional que mantém o modelo anterior em relação à educação para as populações do meio rural. No entanto, Fernandes (2009) compreende que, neste período, a subjugação das populações camponesas é aperfeiçoada, implantando-se o ensino agrícola, sob o controle do Patronato, por meio do Decreto nº 9.613 de 1946.

⁹ Cabe mencionar que foi o governo de Getúlio Vargas que anunciou a “Marcha para o Oeste”, em 1937. Esse foi o primeiro projeto de colonização a atingir o território de Mato Grosso e, consequentemente da Região de Rondonópolis. O objetivo era ocupar e explorar o potencial econômico do interior do país, com a criação de colônias agrícolas nas terras a serem ocupadas. Essa expansão da fronteira agrícola do país, preenchendo os “espaços vazios” teve como slogan “Terra sem homens, para homens sem terra”. No âmbito dessa política, são abertas algumas estradas e surgem as primeiras colonizações, a partir da década de 1940, em terras mato-grossenses (NASCIMENTO, 1997).

O decreto foi elaborado em uma perspectiva na qual o ensino rural tinha por objetivo levar o conhecimento científico para que essas populações se preparassem para enfrentar o “atraso” e os desafios da introdução das tecnologias e inovações à produção agrícola. Neste sentido, Calazans, Castro e Silva (1981) apontam que:

O “atraso rural” não é uma etapa a ser superada (concepção linear da evolução), mas é fruto de relações sociais específicas. Sem uma modificação dessas relações, o “atraso rural” não poderá ser superado. Por outro lado, a educação não tem poder de mudar as estruturas agrárias. O que ela consegue fazer, nesse caso específico, é desadaptar o agricultor tradicional, desenraizá-lo, sem lhe assegurar uma colocação no setor dito moderno da agricultura. Na verdade, a educação, ao desagregar as populações rurais transforma-se na porta de lança da invasão capitalista no campo (CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1981, p. 164).

Neste período histórico do Brasil inicia-se uma época favorável ao capital estrangeiro. O liberalismo é adotado como eixo da política econômica, e, com isso, as importações de produtos estrangeiros foram favorecidas. Diante do esgotamento das reservas cambiais, aumento da inflação e do desemprego, o governo passou a intervir de forma mais direta na economia. As manifestações de descontentamento coletivo, greves, tornaram-se cada vez mais frequentes.

No campo, foram criadas novas feições e formas de organização na luta pela terra e por políticas sociais: as ligas camponesas, as diversas formas de associações e os sindicatos dos trabalhadores rurais. Nas diferentes regiões do país, contínuos conflitos e eventos foram testemunhos da formação camponesa. As lutas dos posseiros e dos pequenos proprietários para resistirem na terra, as lutas dos arrendatários, dos colonos, juntamente com as lutas dos trabalhadores assalariados, os encontros e os congressos camponeses, indicavam o desenvolvimento do processo de organização política¹⁰ (FERNANDES, 1999).

¹⁰ Fernandes (1999) argumenta que o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e a Igreja Católica, entre outras instituições, tiveram um papel importante no processo de organização do espaço político camponês. O PCB influenciou as mobilizações camponesas que deram origem às Ligas Camponesas, por volta de 1945, formadas por trabalhadores rurais do Nordeste. Ameaçados de expulsão das terras em que trabalhavam, esses trabalhadores começaram a se organizar para garantir acesso à terra e conquistar melhores condições de trabalho. Apesar da repressão, por parte da polícia e também de fazendeiros e seus jagunços, por volta de 1955, as ligas se espalharam pelo Nordeste e, posteriormente, chegaram a Minas Gerais e ao interior do estado do Rio de Janeiro. Outra organização criada pelo PCB, em 1954, em muitos estados brasileiros, foi a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas Brasileiros (ULTAB). Somente em Pernambuco e no Rio Grande do Sul é que a ULTAB não se fixou. No Rio Grande do Sul, no final da década de 1950, surgiu o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER), na resistência de 300 famílias de posseiros em Encruzilhada do Sul, e, nos anos seguintes, se territorializou por todo o estado, com o suporte do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). A Igreja Católica atuou junto a uma organização sindical dividida em dois setores: o conservador e o progressista. O primeiro, criado no Rio Grande do Norte, foi denominado Serviço de Assistência Rural, fundou dezenas de sindicatos e reuniu mais de 40 mil camponeses. Em Pernambuco, foi criado o Serviço de Orientação Rural e, no

Com a implantação do Plano Metas, no governo Juscelino Kubitschek, em 1956, tendo como proposta promover a economia brasileira e a ocupação do interior do país, Mato Grosso passa pela segunda fase de sua colonização. A construção, no Planalto Central, da cidade de Brasília, para ser a nova capital republicana, favoreceu o crescimento da migração para Mato Grosso, assim como a expansão da fronteira agrícola (NASCIMENTO, 1997).

Em relação à educação rural, as políticas públicas eram mantidas dentro da estratégia de controlar o avanço do comunismo no campo, sob a influência dos Estados Unidos, em virtude da Guerra Fria. Além disso, a introdução de empresas agropecuárias americanas trouxe consigo a necessidade de “formação”, uma estratégia de formar um mercado consumidor, gerando a dependência de seus produtos agropecuários. Calazans, Castro e Silva (1981, p. 165) assinalam que, sob a nova ótica desenvolvimentista, “os cultivos de subsistência de grande parcela da população rural são destruídos para dar lugar à produção rentável”. Inicia-se um processo no qual as culturas de alta cotação no mercado nacional e internacional (soja, café, milho, cana-de-açúcar, algodão, pecuária intensiva, exploração madeireira, entre outras), têm preferência.

A política “desenvolvimentista” adotada por Juscelino, levou o Brasil a apresentar elevados índices de crescimento, a produção industrial aumentou, o Produto Interno Bruto (PIB) cresceu. Em contrapartida, ela teve suas consequências, elevando a dívida externa e o déficit nas contas públicas. Ao mesmo tempo, os investimentos nos setores de alimento e educação foram baixos, acentuando as desigualdades sociais e regionais. Houve, também, um intenso movimento migratório de pessoas oriundas, em sua maioria, da zona rural, provocando uma rápida expansão urbana, o que ocasionou o crescimento das favelas e o surgimento de bairros periféricos, caracterizados pela pobreza e pela falta de infraestrutura básica. O descontentamento de setores da sociedade em relação a essas políticas foi demonstrado no pleito de 1961, com a eleição de Jânio Quadros.

A mudança da orientação econômica, iniciada por Jânio Quadros, gesta um processo de substituição das importações associado à industrialização. Na política externa adotou uma posição de independência em relação aos Estados Unidos. Enfrentando ampla oposição no Congresso, que impedia a aprovação de seus projetos, após sete meses de seu mandato, ele renuncia à Presidência da República e, antes que o vice, João Goulart, que se encontrava fora

Rio Grande do Sul, a Frente Agrária Gaúcha. O segundo setor da ação católica era uma tendência progressista, liderada pela Confederação dos Bispos do Brasil (CNBB). Assim, foi formado o Movimento de Educação de Base, com a participação do educador Paulo Freire, que trabalhava com a alfabetização e com a formação política dos camponeses. Outra tendência foram as Ligas Camponesas, consideradas independentes, que recebiam influência tanto da Igreja quanto de ex-militantes do PCB.

do Brasil, pudesse assumir o cargo, o congresso nacional instituiu o parlamentarismo (1961-1963).

Este período é marcado por manifestações de insatisfação política e social e efervescente rebeldia contra as mazelas do capital, intensificando-se as greves e as mobilizações dos movimentos sociais. Com a restauração do presidencialismo, em 1963, João Goulart apresenta as chamadas “reformas de base”, as quais previam um conjunto de medidas de grandes mudanças nas áreas administrativa, fiscal, eleitoral, tributária, educacional e agrária. Entre as principais, estavam a ampliação ao direito de voto, a nacionalização das empresas concessionárias de serviços públicos, o imposto progressivo (quanto maior a renda, mais alta a alíquota do imposto) e a Reforma Agrária. Em relação a esta última, a proposta apresentado pelo Governo João Goulart, “previa o estabelecimento do tamanho máximo de mil hectares para a propriedade rural e a consequente desapropriação de todas as fazendas que estivessem acima desse limite, ao longo de 100 quilômetros de cada margem de todas as estradas federais” (STEDILE, 2005, p. 147). Tal projeto, conhecido como decreto Supra – Superintendência da Reforma Agrária – foi abortado pelo golpe militar, em 1964.

Como resposta às demandas pela Reforma Agrária, o governo militar promulgou o Estatuto da Terra (Lei nº 4.504, 30/11/1964). Para Fernandes (1999), este Estatuto foi criado para manter o controle do Estado no debate sobre a reforma agrária e assegurar que esta não chegasse, de fato, aos camponeses, transformando as lutas camponesas em um interesse capitalista de uso da propriedade. Assim, o golpe militar, além de acabar com a democracia, reprimiu violentamente a luta dos trabalhadores. Os “[...] movimentos camponeses foram aniquilados, os trabalhadores foram perseguidos, humilhados, assassinados, exilados” (Ibid., p. 30). A classe trabalhadora do campo foi impossibilitada de ocupar os espaços políticos em busca por seus direitos e todo o processo de formação de suas organizações foi abortado.

Apesar da repressão da ditadura militar, em 1973 a Confederação Nacional de Trabalhadores Rurais (CONTAG) chamou os trabalhadores do campo para participar do II Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais. Sua bandeira de luta foi a Reforma Agrária, mas acabou defendendo a aplicação do Estatuto da Terra, mesmo sabendo que a proposta não era a melhor alternativa. Os movimentos sociais do campo “[...] começaram a romper as cercas da repressão da ditadura militar” (FERNANDES, 1999, p. 33). Mesmo sofrendo a violência dos latifundiários, que aproveitavam a conjuntura política para expulsar os trabalhadores de suas terras, os camponeses organizaram seus espaços de socialização política

e de construção do conhecimento para transformação da realidade¹¹. Foi neste processo histórico de resistência do campesinato brasileiro que se tornou visível a atuação dos movimentos sociais de luta pela terra, entre eles, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

O MST nasceu no interior das lutas contra a expropriação, o trabalho assalariado e na luta pela terra, retomadas no final dos anos de 1970, especialmente na região Centro-Sul do Brasil. Aos poucos, foi se espalhando pelo país. Fernandes (1999), aponta que esse movimento teve sua gestação no período de 1979 a 1984, tendo sido oficialmente fundado, pelas trabalhadoras e trabalhadores, em seu Primeiro Encontro Nacional, realizado nos dias 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná.

Em relação à educação rural, no contexto da ditadura militar são promulgadas a Constituição de 1967 e a emenda de 1969, que mantém o descaso com as populações camponesas. Na tentativa de garantir acesso gratuito à educação (ensino primário) aos filhos dos empregados, a constituição obriga as empresas convencionais, agrícolas e industriais, a oferecerem esta modalidade de ensino. Observa-se uma profunda penetração da Extensão Rural e de sua ideologia no campo, onde a figura do técnico-extensionista substituiu a do educador. Durante a Ditadura Militar são implantadas ainda, duas leis que afetam consideravelmente a educação rural: a Lei 5.540/68, com a reforma do ensino superior; e a Lei 5.692/71 com a nova estruturação do ensino de 1º e 2º graus, que permaneceram distantes dos anseios camponeses, sem cogitar a possibilidade de políticas educacionais específicas aos vários grupos camponeses.

A partir do ano de 1985, registrou-se no país, do ponto de vista político, uma série de discussões acerca da democracia. Por outro lado, as contradições inerentes à sociedade capitalista favoreceram o poder da burguesia, mesmo diante da reorganização de setores da sociedade civil. Além disso, a situação econômica, social e política do Brasil, agravada pelos projetos implantados durante o regime militar, aumentaram a desigualdade social, a concentração de renda, “conduzindo a imensa maioria da população à miséria, intensificando a concentração fundiária e promovendo o maior êxodo rural da história do Brasil”

¹¹ A Igreja Católica, por meio dos Movimentos Eclesiais de Base (CEB's) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT), foi importante na rearticulação dos movimentos camponeses que insurgiram durante a ditadura militar. À luz dos ensinamentos da Teologia da Libertação, essas comunidades tornaram-se espaços de socialização política, de libertação e organização popular. A CPT articulou diferentes experiências, juntamente com as paróquias, nas periferias das cidades e nas comunidades rurais, e diversos religiosos assumiram as lutas camponesas. Como exemplo, podemos citar Dom Pedro Casaldáliga, que ficou conhecido pelo trabalho pastoral ligado a causas como a defesa de direitos dos povos indígenas e contra a violência dos conflitos agrários, no Estado de Mato Grosso (FERNANDES, 1999).

(FERNANDES, 1999, p. 30). A retórica da modernização capitalista na agricultura, a qual visava aumentar a produção com base na grande propriedade e na criação de um sistema de créditos e subsídios, agravou a situação do campo. O modelo de modernização aumentou as áreas de cultivo da monocultura da soja, da cana-de-açúcar, do algodão entre outras. Além disso, intensificou a mecanização da agricultura e agravou ainda mais a situação de toda a agricultura familiar, que continuou excluída da política de modernização agrícola¹².

Em relação à educação das populações camponesas, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, ficou garantido que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (BRASIL, 1988, p. 117). Além disso, ficou definido, no artigo 205, que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 116).

A Constituição proclama a educação como direito de todos e dever do Estado, transformando-a em direito público, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Deste modo, os princípios e preceitos constitucionais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministradas em qualquer parte do Brasil.

¹² Fernandes (2008) aponta que foi este processo de modernização capitalista que deu sustentação para o atual modelo do agronegócio. Explica que a primeira formulação do conceito de agronegócio (*agribusiness*) é de John Davis e Ray Goldberg, publicado em 1957, os quais o definiram como um complexo de sistemas que compreende agricultura, indústria, mercado, capital e trabalho. Assim, “desde a construção do conceito, um novo elemento passou a fazer parte do complexo: a produção de tecnologias para atender a todos os sistemas”, afirma o autor (Ibid., p. 47). O movimento desse complexo e suas políticas formam um modelo de desenvolvimento econômico controlado por corporações transnacionais, que trabalham com um ou mais *commodities* e com diversos setores da economia. Para o autor, o agronegócio é o novo nome do modelo de desenvolvimento econômico desse conjunto de sistemas que contém, inclusive, a agropecuária capitalista. Assim, o modelo em si não é novo e tem sua origem no sistema *plantation*, em que grandes propriedades são utilizadas na produção para exportação. Desde os princípios do capitalismo em suas diferentes fases, esse modelo passou por modificações, ampliações e adaptações, intensificando a exploração da terra e do trabalho humano. A partir de meados da década de 1990, o conceito de agronegócio ganhou força, “tornando-se *fashion*, expressão que a maior parte das pessoas que a utiliza não sabe o que é” (Ibid., p. 48). Para o autor, trata-se de uma construção ideológica para tentar mudar a imagem latifundiária da agricultura capitalista. Essa tentativa se deve ao fato de o latifúndio carregar “em si a imagem da exploração, do trabalho escravo, da extrema concentração da terra, do coronelismo, do clientelismo, da subserviência, do atraso político e econômico” (idem, ibidem). A ideia do agronegócio foi construída para renovar a imagem da agricultura capitalista, tornando-a moderna, a fim de ocultar o caráter concentrador, predador e excludente desse modelo. Entretanto, Fernandes destaca que o agronegócio não consegue esconder o que está na sua raiz, a sua lógica de concentração e de exploração, tendo em vista que os problemas socioeconômicos e políticos não foram resolvidos. Para o autor, enquanto o latifúndio efetua a exclusão pela improdutividade, o agronegócio promove a exclusão pela intensa produtividade. Por isso, o agronegócio nada mais é que um novo tipo de latifúndio e ainda mais amplo, visto que além de concentrar e dominar a terra, também domina a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento.

Apesar de não se referir direta e especificamente ao ensino das populações camponesas, a Constituição Federal possibilitou às Constituições Estaduais¹³ e à Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças.

Nesse sentido, a LDB aponta a necessidade de estabelecer conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às realidades e interesses dos alunos. Isso é garantido através do seu artigo 28, o qual define que:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Sendo a educação um direito de todos e todas, o Estado tem o dever de instituir políticas públicas que garantam este direito universal. Contudo, a mera existência de um aparato jurídico não é garantia de que ele seja aplicado de fato.

Nesse sentido, os movimentos sociais do campo, principalmente o MST, com suas lutas, têm constituído, no cotidiano, princípios democráticos capazes de reconfigurar as políticas públicas que assegurem seus direitos. Arroyo (2009, p. 72) argumenta que o movimento social se mostra mais exigente e coloca a educação como um direito situado no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana. O conjunto de lutas e ações “que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram quanto se reconhecem sujeitos de direitos” (Ibid., p. 73), com “uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, conhecimento, à cultura, à saúde e à educação”, protagonizando processos que trouxeram, para o campo das políticas públicas, o debate em defesa da construção de uma Educação do Campo e não mais uma “educação rural”. Trataremos dessa gênese e construção da Educação do Campo na próxima seção.

¹³ O Estado de Mato Grosso acompanha o modelo nacional e promulga sua Constituição em 05 de outubro de 1989. No capítulo da Educação, há avanços em relação ao quadro nacional, pois o capítulo estabelece que 35% da receita resultante dos impostos sejam destinados para a educação; gestão democrática em todos os níveis do sistema; piso salarial profissional; jornada única de trabalho; hora-atividade; e Sistema Único de Ensino (MATO GROSSO, 1989).

2.3 Educação do Campo: gênese e construção

Nosso foco, aqui, é apresentar reflexões quanto à gênese e construção do ideário da Educação do Campo, protagonizadas pelos sujeitos sociais camponeses, tomando como base a tríade Campo – Política Pública – Educação (CALDART, 2008). Não é possível compreender a Educação do Campo desconsiderando o contexto de seu surgimento, ou seja, a sociedade brasileira e a dinâmica específica que envolvem os sujeitos sociais do campo, que passaram a exigir políticas públicas que garantissem o direito a uma educação que atendesse suas especificidades políticas e pedagógicas.

Partimos do pressuposto que o conceito de Educação do Campo, como esclarece Caldart (2008, p. 69), é um conceito novo, próprio do nosso tempo histórico, que se encontra em construção e enfrenta disputas, “exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes”. A autora defende que não se deve buscar a construção de um conceito fixo, fechado em um conjunto de palavras no debate teórico em torno da Educação do Campo. Isso poderia “matar a idéia de movimento da realidade que ela quer apreender, abstrair, e que nós precisamos compreender com mais rigor justamente para poder influir ou intervir no seu curso” (CALDART, 2008, p. 69). Por outro lado, adverte ela, que, sendo o conceito de Educação do Campo, parte da construção de um paradigma teórico e político, também não pode ser aleatório, arbitrário. Não se trata de um conceito qualquer, inventado por alguém, por alguma instituição, por um governo, por um movimento social, mas de um conceito que tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere.

Tendo em vista essa materialidade de origem (ou de raiz) da Educação do Campo, Caldart (Ibid., p. 70), afirma ser necessário que ela “seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo – Política Pública – Educação”. Para a autora, essa relação, na maioria das vezes, tensa, é o que constitui a novidade histórica do fenômeno batizado de Educação do Campo, sendo uma questão fundamental para quem assume compromisso com a perspectiva da Educação do Campo. Neste sentido, argumenta que desde os seus vínculos sociais de origem, a Educação do Campo é uma política de educação da classe trabalhadora do campo, para a construção de outro projeto de campo, de país. Pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, a construção desse projeto implica na formação dos trabalhadores para lutas anticapitalistas, necessárias a sua própria sobrevivência, enquanto classe, mas também enquanto humanidade. Essa formação deve incluir a afirmação de novos protagonistas para pensar e construir esta

política, na qual os próprios trabalhadores do campo são sujeitos construtores de seu projeto de formação.

Desta maneira, procurando ser fiel à materialidade de origem da Educação do Campo, não podemos ignorar que o debate do campo precede o da educação ou da pedagogia, ainda que, o tempo todo, se relacionem, conforme argumenta Caldart. Para a autora, o debate de campo é, fundamentalmente, debate sobre o trabalho no campo, o qual traz, colada, a dimensão da cultura, vinculada às relações sociais e aos processos produtivos da existência social no campo. A autora alerta que não se trata de uma ‘ideia’ qualquer de campo, “[...] mas o campo real, das lutas sociais, da luta pela terra, de sujeitos humanos e sociais concretos; campo das contradições de classe efetivamente sangrando” (CALDART, 2008, p. 71).

A Educação do Campo teve sua gênese na mobilização de movimentos sociais, em especial no MST, por uma política educacional para comunidades camponesas. Para Caldart (2004a), o MST, em suas lutas pela terra, acabou fazendo uma verdadeira ocupação da escola. Para a autora, isso tem pelo menos três sentidos:

Primeiro: as famílias sem-terra mobilizaram-se (e mobilizam-se) pelo direito à escola e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura (preocupação com os filhos). As primeiras a se mobilizar foram as mães e professoras, depois os pais e algumas lideranças do Movimento. Aos poucos, as crianças vão tomando também lugar, e algumas vezes a frente, nas ações necessárias para garantir sua própria escola. Este é, de fato, o nascimento do trabalho em educação escolar no MST. Segundo: o MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formar educadores e educadoras capazes de trabalhar nesta perspectiva. A criação do Setor da Educação formaliza o momento em que esta tarefa foi intencionalmente assumida. A partir de sua atuação, o próprio conceito de escola aos poucos vai sendo ampliado, tanto em abrangência (do companheirinho ao companheirão), como em significado (escola é mais que escola). Terceiro: através deste processo a que se referem às duas afirmações anteriores, o MST incorporou a escola em sua dinâmica, e isto em dois sentidos combinados: a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias sem-terra, com maior ou menor intensidade, com significados diversos dependendo da própria trajetória de cada grupo, mas, inegavelmente, já consolidada como sua marca cultural: acampamento e assentamento dos sem-terra do MST têm que ter escola e, de preferência, que não seja uma escola qualquer, e a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculadas às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos (CALDART, 2004a, p. 225-226, grifo da autora).

A autora analisa que, na história da educação escolar do MST, a relação entre os Sem-Terra e a escola foi se transformando. De início, entendiam que a escola era apenas mais uma de suas lutas por direitos sociais. Aos poucos, eles compreenderam que se tratava de algo mais complexo, por duas razões principais: primeiro, porque entenderam que muitas outras famílias trabalhadoras do campo e da cidade não têm acesso a este direito; segundo, porque se deram conta de que só teriam espaço na escola se a transformassem. Perceberam que as escolas tradicionais não costumam ter lugar para os sujeitos do campo, pois sua forma dificulta tanto o ingresso como a permanência nela, assim como a sua pedagogia desconhece a realidade camponesa, seus saberes, suas lutas, sua forma de aprender e ensinar.

Garske (2006), por sua vez, analisa que o MST, ao se dar conta da grande importância que a educação tem para a sua organização, passou não só a exigir a presença da escola em seus espaços, mas também a pensar na construção de seu projeto, tomando como base as intencionalidades do Movimento. É nesse contexto, então, que tem início a construção do que os trabalhadores do MST costumam chamar de organicidade da educação. Trata-se do processo em que a luta pela escola e a discussão em torno da forma como ela deve ser, numa realidade de assentamento e acampamento, passam a acontecer por dentro da estrutura organizativa do MST.

A autora descreve que a concretização desse processo se deu através da constituição do então chamado Setor da Educação, o qual assumiu como função articular e potencializar as lutas e as experiências educacionais já existentes, bem como desencadear a organização do trabalho onde ele ainda não havia surgido. A partir de desdobramentos desse setor surge um Coletivo Nacional de Educação, instância esta que passa a reunir os representantes de cada Estado em que o MST se encontra. Tais representantes são respaldados por uma equipe, que chega até a educação de cada assentamento e acampamento para levantar, junto aos trabalhadores e trabalhadoras do Movimento, as demandas e reflexões apresentadas, repassando-as ao Coletivo Nacional de Educação.

O MST coloca, portanto, em sua agenda de luta, uma perspectiva de escola que leva em conta as diferentes dimensões da formação humana. Isso implica, assevera Garske (2006, p. 194), em construir um projeto de formação para além do ensinar a ler, escrever e calcular, assumindo como intencionalidade política e pedagógica “a formação da mulher e do homem para as diferentes dimensões da vida humana”. Ao assumir essas intencionalidades, os projetos das escolas do campo têm que tomar como referência esses sujeitos de direitos que fazem parte dela. Por isso, o MST vai construindo no coletivo do Movimento um projeto de formação que tenha como ponto de partida os interesses da classe trabalhadora do campo,

visando a construção de um saber teórico e prático atualizado, articulado com o projeto político e social do Movimento.

Segundo Caldart (2004a), o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997, na cidade de Luziânia, Goiás, foi importante para o processo de luta do MST por uma Educação do Campo, pois, a partir disso, o MST é chamado a ajudar em uma mobilização mais ampla, em torno do eixo da educação, já identificada também como fundamental na condução da própria luta pela Reforma Agrária.

Assim, o MST, em parceria com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB), articularam a I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo¹⁴, também realizada em Luziânia, no ano de 1998. Esta Conferência teve como objetivo “desencadear um grande debate nacional sobre a situação do campo, discutindo alternativas de vinculação entre estratégias de expansão e qualificação da escolaridade dos *povos do campo* e estratégias de desenvolvimento social do país como um todo (CALDART, 2004a, p. 149-150 – grifo da autora). Teve, igualmente, o mérito de recolocar sob outras bases, o rural, e a educação que a ele se vincula, proporcionando uma mudança de paradigmas ao apresentar um novo jeito de lutar e pensar a educação para a população brasileira que vive e trabalha no campo.

Tavares e Borges (2012) explicam que os articuladores da primeira Conferência assumiram o compromisso de construir uma proposta de Educação Básica do Campo, surgindo daí o primeiro Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF). Iniciado em 2008, este Programa envolveu uma parceria com o Governo Federal (responsável pelo financiamento), universidades (responsáveis pela formação) e movimentos sociais do campo e sindicatos (responsáveis pela mobilização de educadores e educandos).

Para Caldart (2009), o movimento por Uma Educação do Campo traz uma importante lição para o pensamento pedagógico, que é a de prestar a devida atenção aos sujeitos da ação educativa, compreendendo os processos educativos na diversidade de dimensões que os

¹⁴ Novos estudos e debates, especialmente as reflexões realizadas no Seminário Nacional de Educação do Campo, em 2002, contribuíram para que o termo “Por uma Educação Básica do Campo” fosse alterado para “Por uma Educação do Campo”. Essa mudança se deu por dois motivos principais. Primeiro, porque os debates evidenciavam que a educação não acontece só na escola formal. Além disso, apontaram que o direito à escola pública do campo deve compreender desde a educação infantil à universidade e não apenas a Educação Básica.

constituem. Não se trata de elaborar políticas para os sujeitos do campo, mas de construí-las tendo como protagonistas esses sujeitos e suas instituições sociais. Conforme destaca a autora:

Na sua origem, o ‘do’ da Educação do campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... 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. Mas que representa, nos limites ‘impostos pelo quadro em que se insere’, a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas (CALDART, 2009, p. 41).

Os sujeitos do campo e suas organizações são os protagonistas dessa articulação, que contribui para a construção de outro olhar sobre o campo, sobre o modelo de desenvolvimento e também sobre o pensamento educacional, conforme apontam Arroyo, Caldart e Molina (2009, p. 11), 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, políticos.”.

Essa articulação Por uma Educação do Campo contribuiu para a aprovação, em 2002, pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, oficializadas através da Resolução CNE/CEB nº. 1, de 3 de abril de 2002, a qual, em seu artigo segundo e parágrafo único, aponta que:

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, 2002).

A aprovação dessas Diretrizes representou um avanço real para a Educação do Campo¹⁵. Porém, Caldart (2009, p. 144) argumenta que sem a organização dos povos do

¹⁵ Acompanhando esse movimento, no Estado de Mato Grosso, foi aprovado o Parecer n. 202-B, em novembro de 2002, pelo Conselho Estadual de Educação. Em agosto de 2003, através da Resolução n. 126/03, o mesmo Conselho instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.

campo as “Diretrizes correm o risco de ser letra morta no papel”. Assim, a autora avalia que essa conquista multiplica as responsabilidades de todos que têm compromisso com a Educação do Campo, pois “conhecendo essa história da luta que faz a lei, sabemos também que a luta faz vigorar a lei” (CALDART, 2009, p. 144).

O debate da Educação do Campo e a participação de movimentos e organizações sociais foram se ampliando e a II Conferência Nacional por Uma Educação do Campo (II CNEC) realizada em 2004, na cidade de Luziânia, GO, foi fundamental para essa ampliação. Nessa conferência é reafirmada a luta por políticas públicas específicas para a população do campo, conforme consta em sua declaração final:

Lutamos por um projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário; que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio e que garanta: a realização de uma ampla e massiva reforma agrária; demarcação das terras indígenas; o fortalecimento e expansão da agricultura familiar/camponesa; as relações/condições de trabalho, que respeitem os direitos trabalhistas e previdenciários dos trabalhadoras e trabalhadores rurais; a erradicação do trabalho escravo e da exploração do trabalho infantil; o estímulo à construção de novas relações sociais e humanas, e combata todas as formas de discriminação e desigualdade fundadas no gênero, geração, raça e etnia; a articulação campo – cidade, o local - global. Lutamos por um projeto de desenvolvimento do campo onde a educação desempenhe um papel estratégico no processo de sua construção e implementação (DECLARAÇÃO FINAL, II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004).

A luta dos sujeitos da Educação do Campo é por políticas públicas que fortaleçam a classe trabalhadora do campo. Trata-se de uma luta que se constitui a partir de uma contradição de classe para transformar a realidade que leva à exclusão e exploração das trabalhadoras e trabalhadores do campo. Por isso, a Educação do Campo é incompatível com o agronegócio, exatamente porque este último sobrevive da exclusão e exploração dos sujeitos camponeses.

Caldart (2010) ressalta que a Educação do Campo tem sua gênese em uma crítica prática, visto que surge nas lutas sociais pelo direito à educação, configuradas a partir da realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos. No entanto, ela não fica apenas na denúncia e como contraponto de práticas, constrói alternativa de políticas, projeta transformações que não se definem somente no âmbito da educação. Logo, a sua compreensão não é possível só a partir dos parâmetros teóricos da educação, pois se trata de “[...] um movimento real de combate ao *atual estado de*

coisas – movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produzem concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação [...]” (CALDART, 2010, p. 107 – grifos da autora). Para a autora, ela faz isso, menos pelos ideais pedagógicos difundidos pelos seus diferentes sujeitos e mais pelas tensões, contradições que explicita e enfrenta. Assim, ela não deve ser compreendida como uma proposta de educação a ser implantada em escolas do campo e sim como crítica a uma realidade historicamente determinada. A Educação do Campo afirma e luta por uma concepção de campo, de política pública e de educação que visa à emancipação da pessoa humana. Enquanto processo em construção, fundamentada pela práxis, ela pode continuar revigorando a tradição de uma educação emancipatória, formulando novas interrogações à política educacional e à teoria pedagógica.

Por ter suas raízes nas matrizes de formação humana que historicamente constituíram os pilares da pedagogia emancipatória, de base socialista e popular e de referencial teórico marxista, a Educação do Campo está permeada pelo sentido de uma pedagogia da libertação (CALDART, 2010). Como referência aos pilares, a autora cita o vínculo entre educação e trabalho, (não como a “preparação para”, da pedagogia liberal, mas como a “formação desde”, da pedagogia socialista), à centralidade dada à relação entre educação e produção (“nos mesmos processos que produzimos nos produzimos como ser humano”), ao vínculo entre educação e cultura, educação e valores éticos; entre conhecimento e emancipação intelectual, social, política (conscientização). Para a autora trata-se de recolocar para discussão da Pedagogia a concepção da práxis como princípio educativo, no sentido de constituição fundamental da formação humana.

Para Caldart (2010), é dessa retomada nas matrizes de formação do ser humano que vem a exigência do pensar a especificidade da realidade do campo na construção de políticas públicas e de pedagogia, o que implica em considerar os seus sujeitos e a prática social que os formam como seres humanos e como sujeitos coletivos.

Molina (2010a) aponta que a Educação do Campo tem se ampliado para diferentes cenários, multiplicada pelas ações dos Movimentos Sociais e sindicais, pela ação do Estado, via execução de Políticas Públicas e também a partir da pauta de pesquisa das universidades, em programas de graduação e de pós-graduação, em diversas áreas de conhecimento. Entretanto, a autora faz uma alerta aos pesquisadores e militantes da Educação do Campo, para que fiquem atentos às tensões e disputas, especialmente em relação às políticas executadas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, observando que há uma tendência que aparta o campo das políticas de Educação do Campo. Para a autora, trata-se de

uma atitude intencional de separar “exatamente o que lhe é constitutivo, o que a fez surgir, que foram as lutas e os conflitos no campo e a busca dos Movimentos Sociais e sindicais por outro projeto de campo e de sociedade, e nele outro projeto de educação” (MOLINA, 2010a, p. 138). Desta forma, afirma que para manter a marca de origem da Educação do Campo, o campo deve permanecer no centro dos processos formativos dos sujeitos camponeses e na elaboração de suas políticas, com todas as tensões, contradições e disputas de projeto que isso possa significar.

Conforme Molina, “uma das mais marcantes características da inserção da Educação do Campo na agenda política é o fato de, nos últimos anos, suas ações terem se dado a partir dos sujeitos coletivos de direito” (Ibid., p. 139). A autora argumenta que, de acordo com as categorias da sociologia jurídica, as ações dos sujeitos coletivos de direito são aquelas que surgem a partir de “sujeitos que têm projetos e objetivos comuns e que se organizam para, coletivamente, lutar pela garantia de seus direitos, quer sejam estes já positivados ou ainda em processo de reconhecimento pelo sistema jurídico” (Ibid., p. 139). Por isso, observa que a Educação do Campo é uma perspectiva na qual a luta não é somente por um projeto educativo, mas de transformação social, um horizonte de mudança nas relações sociais não só no campo, mas na sociedade brasileira, projetada pelos sujeitos coletivos de direito que a protagonizam. Nesse sentido, a Educação do Campo foi instituinte de direitos, alguns já inscritos em lei e não materializados, como a própria garantia do direito à educação escolar, e outros criados e positivados por ela a partir das ações coletivas que desencadeou. Diferentes práticas e conquistas traduzem essa ação, que institui o direito a ter direitos, materializadas pela ação dos sujeitos coletivos no âmbito da Educação do Campo. Exemplo importante dessa materialização de direitos é a educação vinculada à realidade dos educandos.

Caldart (2008) também trata da tendência que desloca a Educação do Campo de sua identidade originária, que aparta os termos da tríade Campo – Política Pública – Educação, dependendo dos interesses em questão ou dos sujeitos envolvidos no debate ou nas práticas e situações de conflito. Neste sentido, a autora observa que

Há então quem prefira tratar da Educação do Campo tirando o campo (e seus sujeitos sociais concretos) da cena, possivelmente para poder tirar as contradições sociais (o “sangue”) que as constituem desde a origem. Por outro lado, há quem queira tirar da Educação do Campo a dimensão da política pública porque tem medo que a relação com o Estado contamine seus objetivos sociais emancipatórios primeiros. Há ainda quem considere que o debate de projeto de desenvolvimento de campo já é Educação do Campo. E há aqueles que ficariam bem mais tranquilos se a Educação do Campo pudesse ser tratada como uma pedagogia, cujo debate originário vem

apenas do mundo da educação, sendo às vezes conceituada mesmo como uma proposta pedagógica para as escolas do campo (CALDART, 2008, p. 71).

Para a autora, não tem sentido, dentro da concepção social emancipatória, afirmar a especificidade da Educação do Campo pela educação em si mesma e menos ainda pela escola em si mesma. Isso é um reducionismo política e pedagogicamente desastroso, que tem aparecido nos debates e nas práticas, exatamente pela tendência em descolar os termos da tríade de constituição originária da Educação do Campo.

A escola é um direito de todas as pessoas, ressalta Caldart (2008, p. 80 – grifos da autora), e “[...] tem um papel educativo específico no mundo moderno, a ponto de que quem não passa por ela fica hoje, efetivamente, em condição social desigual”. Porém, isso não significa “absolutizar a educação escolar, como se apenas ela ‘contasse’ na vida das pessoas e, pior, considerar a escola como referência única para pensar todos os processos formativos”. Além disso, a autora enfatiza que não devemos perder de vista que a escola tem uma forma institucional e uma lógica de trabalhar com a educação que foi construída socialmente e que traz, entranhados, os mesmos condicionantes históricos das relações sociais que o projeto da Educação do Campo tem como desafio transformar, entre os quais o da antinomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e entre cidade e campo. Por isso, e muito mais do que pelos conteúdos de ensino que trabalha, é que os processos de escolarização, deixados por conta da lógica dominante, podem representar um entrave nos processos de transformação, em vez de um avanço. Assim, “um projeto de educação emancipatória precisa tensionar a ‘lógica escolar’ assumida pelos processos formadores, por vezes também naqueles que acontecem fora da escola” (CALDART, 2008, p. 81 – grifos da autora).

Garske (2006) aponta que a construção de um Projeto Político Pedagógico, que tenha como intencionalidade uma formação humanizadora, só se realiza no seu sentido pleno e emancipatório quando se tem consciência dos fundamentos que norteiam tal projeto, o que pressupõe uma reflexão coletiva quanto ao sentido do trabalho que está se desenvolvendo, identificando as possibilidades e os limites das ações empreendidas. Assim concebida, a educação escolar passa a constituir-se como um processo de mediação cujo papel é o de tornar viável a existência de sujeitos concretos.

Isso tem implicação importante para o trabalho das professoras e professores da escola do campo e, conseqüentemente para a formação desses profissionais. Não é possível educar a favor da emancipação dos sujeitos camponeses, sem uma formação teórica e prática que possibilite uma ação consciente por parte dos profissionais da escola do campo. A prática

pedagógica consciente se relaciona dialeticamente com as ideias pedagógicas, ligada, intimamente, à ação política consciente. Desta forma, enquanto pensarmos o ato pedagógico como “neutro”, fora das relações sociais, estaremos reproduzindo um sistema de opressão e de exclusão. Neste sentido, Ghedin (2012) pondera que, em relação à formação de educadores, há de se operar a epistemologia da práxis, a qual é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, ou seja, pela inseparabilidade entre teoria e prática.

Para o autor é necessário estabelecer uma conexão entre a concepção da prática docente e um processo de emancipação dos próprios educadores, que se encaminhe para uma configuração como intelectuais críticos, o que requer a constituição de processos que favoreçam a sua reflexão crítica. Ghedin (2012, p. 36) explica que “refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e assumir uma postura ante os problemas”. A reflexão crítica como ação política exige de nós uma tomada de posição e o rompimento com as práticas opressoras, alienantes, que, em nome de uma falsa neutralidade, se encontram desvinculadas da realidade concreta dos sujeitos de direitos que vivem e trabalham no campo.

Caldart (2008, p. 83) argumenta que “o conhecimento é direito e é necessário”. No entanto, a centralidade do conteúdo descolado de outras dimensões formativas da vida humana é uma perversidade. Isso porque o projeto educacional e cultural que sustenta a lógica capitalista não é colocado em discussão quando a apropriação do conhecimento se dá de forma supostamente neutra, separada de valores e interesses sociais. Neste sentido, é fundamental manter a contradição instalada pela Educação do Campo, sendo fiel ao seu vínculo com os interesses e lutas sociais dos povos camponeses. Até porque é desses sujeitos que estão nascendo e podem “nascer experiências, alternativas, que contestam mais radicalmente a lógica social dominante, hegemônica e recolocam a perspectiva de construção social para além do capital” (Ibid., p. 76).

É na resistência política, econômica e cultural do campesinato, salienta Caldart (2008), que surge outra lógica de trabalho no campo, que não seja a do trabalho assalariado e da agricultura de negócio. O modelo do agronegócio desenvolve-se com base em relações opressoras com a natureza e contra a classe trabalhadora do campo, se mostrando cada vez mais insustentável. Nesta disputa de lógicas, a Educação do Campo assume a perspectiva da agroecologia, a qual tem centralidade na cooperação entre os trabalhadores, na produtividade vinculada à justiça social e à soberania alimentar. Está em gestação, no campo, uma concepção de agroecologia a partir de práticas sociais dos sujeitos camponeses que a

percebem como ferramenta de luta e de enfrentamento ao sistema capitalista de exploração dos trabalhadores e da natureza.

Diante dessa realidade instituinte, que leva a Educação do Campo a assumir a agroecologia, cabe à escola da classe trabalhadora camponesa instrumentalizar e preparar os seus sujeitos para optarem, livremente, por melhores caminhos para a vida que se quer levar em sociedade e com a natureza. Nesse processo, fica evidente que a escola do campo não pode ficar alheia aos desafios centrais de luta e construção de novos parâmetros societários que tenham como fundamento a sustentabilidade da vida e o manuseio cuidadoso da terra. Por conseguinte, deve aprofundar o debate sobre as questões socioambientais, sair de si mesma, olhar para além de seus muros e romper a linha segregadora que a torna alheia à realidade dos seus sujeitos. Para tanto, as suas ações educativas devem propiciar uma “participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida” (GRAMSCI, 1982, p. 133).

Atividades de Educação Ambiental podem contribuir para a construção de conhecimentos teóricos e práticos capazes de fortalecer os sujeitos camponeses vinculados à vida do sujeito do campo. No capítulo a seguir, apresentamos a base teórica que nos ajuda a pensar este papel da Educação Ambiental na escola do campo que assume as intencionalidades políticas e pedagógicas da Educação do Campo.

3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA DO CAMPO: PERSPECTIVAS CONCEITUAIS E POLÍTICAS

O foco central da reflexão apresentada neste capítulo recai sobre o inegável valor pedagógico, ético e político da Educação Ambiental para a construção de conhecimentos teóricos e práticos vinculados à vida do sujeito do campo. Assim, partimos do pressuposto que práticas de EA podem contribuir para com o rompimento da linha segregadora que torna a escola alheia à vida do campo. Entretanto, um dos desafios impostos aos sujeitos das escolas camponesas é o da práxis, de avançar na clareza teórica, política e pedagógica para construir práticas de Educação Ambiental críticas, que fortaleçam os sujeitos camponeses na tomada de posição frente à complexidade das questões socioambientais de suas realidades.

Para tanto, o capítulo está organizado em três partes principais. Na primeira, apresentamos um recorte histórico, procurando contextualizar a Educação Ambiental no ambientalismo e sua inserção nas agendas dos governos. Na segunda, focalizamos a complexidade das questões socioambientais existentes no campo e o papel da EA diante dessas questões. Na terceira parte, esboçamos breves considerações sobre a perspectiva crítica de Educação Ambiental, destacando-a das demais vertentes, por considerarmos que suas propostas teóricas e metodológicas são mais coerentes com a perspectiva da Educação do Campo.

3.1 Conjuntura política da Educação Ambiental

Atualmente, as questões socioambientais se impõem perante a realidade do campo, a sociedade brasileira e o mundo. As discussões em torno dessas questões se contextualizam no atual cenário de crise, nas diferentes dimensões da vida humana, política, econômica, cultural, social, ética e ambiental. A Educação Ambiental tem um papel importante no enfrentamento das questões socioambientais. No entanto, o modo pelo qual se realiza a Educação Ambiental não é homogêneo e depende das diferentes compreensões que se tem de educação e da relação sociedade-natureza. Mas, antes de falar das questões socioambientais e dessa não homogeneidade da Educação Ambiental, consideramos importante contextualizá-la na história do ambientalismo e sua entrada nas agendas dos governos. São essas considerações que pretendemos tecer nesta parte do capítulo.

Para adentrar no processo de reflexão acerca da conjuntura política da Educação Ambiental, partimos da definição da palavra “política”.

Sorrentino et al. (2005, p. 288 – grifos dos autores) explicam que “a palavra política origina-se do grego e significa *limite*”. Para os autores, *polis*, que era o nome dado ao muro que delimitava a cidade do campo, passou depois de um tempo a designar também o que estava contido no interior dos limites do muro. Essa definição, segundo os autores, colabora com a compreensão da política como a arte de definir os limites. Assim, os autores explicitam que a política é compreendida como regulação dialética da sociedade-Estado que favorece a pluralidade e igualdade social e política. Assim, o ambientalismo coloca “a questão dos limites que as sociedades têm na sua relação com a natureza, com suas próprias naturezas como sociedades” (Ibid., p. 288). Por isso, justificam que o resgate da política é importante para se compreender a sustentabilidade a partir das lutas ambientais.

Isabel Carvalho (2012, p. 51) corrobora com essa reflexão, ao conceber que “a Educação Ambiental (EA) é parte do movimento ecológico que surge da preocupação da sociedade com o futuro da vida e com a qualidade de existência das presentes e futuras gerações”. A autora considera que a EA é herdeira direta do debate formulado pelos movimentos ecológicos, pois foram estes os principais responsáveis pela compreensão da crise ambiental como uma questão de interesse público.

Uma referência que marcou um momento histórico, chamando a atenção para os problemas ambientais, principalmente para o uso de inseticidas nos Estados Unidos, é o livro *Primavera Silenciosa*, da norte-americana Rachel Carson, publicado em 1962. Em um dos trechos do livro a autora destaca:

A consciência da natureza da ameaça ainda é muito limitada. Essa é uma era de especialistas: cada um deles enxerga seu próprio problema e não tem consciência do quadro maior em que ele se encaixa, ou se recusa a apreciá-lo. É também uma era dominada pela indústria, em que direito de ganhar um dólar a qualquer custo dificilmente é contestado. Quando a população protesta, confrontando com óbvias evidências de resultados danosos das aplicações de pesticidas, recebe em resposta pílulas calmantes de meias-verdades. Precisamos urgentemente acabar com essas falsas garantias, com o adoçamento das amargas verdades. É à população que se pede que assuma os riscos que os controladores de insetos calculam. A população precisa decidir se deseja continuar no caminho atual, e só poderá fazê-lo quando estiver plena posse dos fatos. Nas palavras de Jean Rostand, “a obrigação de suportar nos dá direito o de saber” (CARSON, 2010, p. 28).

Apesar do crescente uso dos agrotóxicos na atualidade ainda deixar um rastro de morte, as palavras de Carson não foram em vão, uma vez que o seu livro é considerado um marco na história do ecologismo político e contribuiu para romper com o silêncio, denunciando publicamente os efeitos nocivos dos venenos produzidos durante a Segunda

Guerra Mundial e transplantados para a agricultura. A partir dessa década, os movimentos ecologistas passam a clamar por práticas educativas capazes de mostrar o esgotamento e mau uso dos recursos naturais e, ainda, conscientizar os cidadãos para as ações sociais ambientalmente corretas. É nesse ideário ecológico que a Educação Ambiental foi gestada.

Para compreender esse ideário ecológico, argumenta Carvalho (2012), é necessário resgatar o contexto social e cultural em que se deu o surgimento dos movimentos ecologistas que incluem muitos grupos, associações e organizações da sociedade civil, que surgiram com grande força nos Estados Unidos e na Europa a partir do fim da década de 1960. Esses movimentos eram constituídos principalmente de jovens, imersos no clima contracultural que marcou uma revisão crítica para a sociedade ocidental, fazendo adeptos e valorizando estilos alternativos de vida. Em relação aos movimentos ecologistas, “a visão da natureza como contraponto da vida urbana, tecnocrática e industrial aparece combinada com o sentimento da contestação” (CARVALHO, 2012, p. 48). O ideário ecologista aponta a sociedade ecológica como alternativa à sociedade capitalista de consumo. Além disso, repudia a racionalidade instrumental, os ideais do progresso, o individualismo e a lógica do custo benefício meramente econômico da sociedade ocidental moderna. No entanto, a autora destaca que nem todos os ideais da modernidade ocidental foram abandonados, pois estes movimentos continuaram “preconizando valores éticos e democráticos, bem como uma educação virtuosa do sujeito ecológico” (Ibid., p. 48-49).

Loureiro (2012, p. 77 – grifo do autor) assinala que “em termos cronológicos e mundiais, a primeira vez que se adotou o nome *Educação Ambiental* foi em evento de educação promovido pela Universidade de Keele, no Reino Unido, no ano de 1965”. Explica, ainda, que a primeira Conferência Internacional sobre Meio Ambiente, realizada em 1972, em Estocolmo, Suécia, pela Organização das Nações Unidas (ONU), é um marco no plano internacional, da discussão da Educação Ambiental enquanto política pública.

Como reflexo dessa Conferência, a ONU criou, no mesmo ano, um organismo próprio em sua estrutura, o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). A Organização para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a PNUMA ficaram responsáveis pela elaboração do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA). Os processos desencadeados pela UNESCO/PNUMA/PIEA, levaram a Educação Ambiental a se tornar um campo específico internacionalmente reconhecido no ano de 1975, com a realização do I Seminário Internacional de Educação Ambiental, em Belgrado, na Iugoslávia, cujo mérito foi apontar “a necessidade de uma nova ética global e ecológica, vinculada aos processos de erradicação de problemas como fome, miséria, analfabetismo, poluição,

degradação dos bens naturais e exploração humana” (LOUREIRO, p. 78). Destaca que o conceito de desenvolvimento proposto neste encontro indicava se deve considerar a satisfação das necessidades e os desejos de todos os habitantes da Terra, o pluralismo das sociedades, o equilíbrio e harmonia entre o ser humano e o ambiente¹⁶. Neste sentido, a EA foi conclamada como aquela que deveria possibilitar o desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades, de valores e atitudes direcionadas a uma melhor qualidade do ambiente e para uma melhor qualidade de vida para as gerações presentes e futuras.

O marco internacional da EA aconteceu em Tbilisi, Georgia/CEI, em 1977, com a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental, organizada pela UNESCO, em cooperação com o PNUMA. Neste encontro, foram definidos os objetivos, as características da EA e as estratégias a serem desenvolvidas no plano nacional e internacional. Loureiro (2012) observa que esta conferência “aponta para a Educação Ambiental como o meio educativo pelo qual se podem compreender o mundo articulado às dimensões ambiental e social, problematizar a realidade e buscar raízes da crise civilizatória” (Ibid., p. 79). Para o autor, teve-se o cuidado de não creditar à Educação Ambiental responsabilidade exclusiva pela mudança de práticas e relações sociais e as concepções ambientalistas de mundo foram consideradas inadequadas. Aos Estados-membros da ONU foi recomendada a implementação de políticas públicas de EA, a serem permanentemente revisadas e avaliadas sistematicamente.

Na América Latina, dois seminários “reforçaram a necessidade de preservação do patrimônio histórico-cultural e a função estratégica da mulher na promoção do desenvolvimento local e das culturas ecológicas” (Ibid., p. 81). Um deles é o Seminário de Educação Ambiental para a América Latina, realizado na Costa Rica, em 1979; o outro, o Seminário Latino-Americano de Educação Ambiental, ocorrido na Argentina, em 1988.

Em agosto de 1987, aconteceu, na cidade de Moscou, Rússia, o Congresso Internacional de Educação e Formação Ambiental, no qual foram avaliados os avanços obtidos e ratificadas as diretrizes de Tbilisi. O relatório produzido neste evento aponta estratégias internacionais de ação, em matéria de educação e formação ambiental para a década de 1990 (LOUREIRO, 2012, p. 81).

¹⁶ Loureiro (2012) destaca que o evento regional Taller Subregional de Educación Ambiental para Educación Secundaria, realizado em Chosica, Peru, em 1976, apresentou uma das mais completas e complexas abordagens em Educação Ambiental, evidenciando a necessidade de transformação das sociedades tal como estão estruturadas, sendo um dos primeiros eventos regionais que afirmou a necessidade metodológica de a Educação Ambiental ser participativa, permanente, interdisciplinar, construída a partir da realidade cotidiana.

Quanto à Educação Ambiental no Brasil, Loureiro (2012) considera que ela se fez tardiamente, pois é somente em meados da década de oitenta que a Educação Ambiental começa a ganhar dimensões públicas de grande relevância, até mesmo, com sua inclusão na Constituição Federal de 1988. Para o autor, até a promulgação desta, a política ambiental brasileira foi gerida de forma centralizada, sem a efetiva participação popular na definição de suas diretrizes e estratégias. Isso se deu porque o debate ambiental, nas agendas do governo, se instaurou no Brasil sob o regime militar, muito mais por pressões internacionais do que por força dos movimentos sociais ambientais, nacionalmente consolidados.

A constituição do Brasil de 1988, em seu capítulo VI, instituiu como competência do Poder Público, a necessidade de “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública da preservação do meio ambiente” (Artigo 225, parágrafo 1º, inciso VI).

Entretanto, Carvalho (2012) destaca alguns acontecimentos referentes à entrada da Educação Ambiental na agenda dos governos antes da Constituição Federal de 1988. Um deles é a Política Nacional de Meio Ambiente, instituída pela Lei nº 6.938, em 1981, a qual incluiu a Educação Ambiental em todos os níveis de Ensino. Além disso, essa Lei constituiu o Sistema Nacional do Meio Ambiente, criou o Conselho Nacional do Meio Ambiente e instituiu o Cadastro Técnico Federal de Atividades e Instrumentos de Defesa Ambiental.

Outro marco anterior à Constituição Federal é o Parecer 226 de 1987 do Conselho Federal de Educação, o qual considera necessária a inclusão da Educação Ambiental nos currículos de 1º e 2º Graus dos Sistemas de Ensino, em caráter interdisciplinar (CARVALHO, 2012).

Carvalho (2012) aponta que a Educação Ambiental aparece na legislação em 1973, como uma atribuição da primeira Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA). Este órgão, já extinto, realizou cursos de ecologia para profissionais do Ensino Fundamental. Além disso, em conjunto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Universidade de Brasília (UnB) e Programa das Nações Unidas para Meio Ambiente (PNUMA), realizou o primeiro formato de curso de especialização em Educação Ambiental do país, no período entre 1980 e 1990.

É oportuno mencionar que em 1989 a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) ofereceu o I Curso Latino-Americano de Especialização em Educação Ambiental, em parceria com a PNUMA, Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Renováveis (IBAMA), CNPq e CAPES, realizado em Cuiabá, sendo pioneira na América Latina e Caribe. No estudo

Sinfonias da Educação Ambiental mato-grossense, Sato et al. (2006, p. 85), afirmam que “seus egressos tornaram-se lideranças em seus territórios e ainda hoje, é possível conversar com um ou mais grupos sobre o efeito dessa inovação”, assim como ressaltam que Mato Grosso não se esquivou do compromisso ecologista, iniciando sua trajetória “ainda na década de 60, através do movimento de artistas pela natureza e outros movimentos de vanguarda que trouxeram, por exemplo, a criação do Parque Nacional da Chapada dos Guimarães” (SATO et al., 2006, p. 85).

Na década de 1990, analisa Loureiro (2012), a pressão por parte dos movimentos ambientalistas e também por organizações internacionais para que o Brasil sediasse a Segunda Conferência das Nações Unidas (ONU) sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD) – a Rio-92 – levou o Governo Federal, principalmente por meio do Ministério da Educação e do Ministério do Meio Ambiente, a produzir alguns documentos e ações importantes.

A Rio-92, oficialmente denominada Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, também chamada de Cúpula da Terra, ocorrida no Rio de Janeiro, em junho de 1992, contou com representantes de 182 países e a presença de 103 chefes de estado. Nesta conferência foram aprovados cinco acordos oficiais internacionais: a Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento ou Carta do Rio, também conhecida como Carta da Terra; A Agenda 21; Declaração das Florestas; Convenção sobre Mudanças Climáticas; e a Convenção sobre Biodiversidade (SÁNCHEZ, 2008).

Paralelamente à Rio-92 aconteceu o Fórum dos movimentos sociais e das ONGs ou Fórum Global. Foi o primeiro encontro popular a reunir representantes de todas as partes do mundo para discutirem seus problemas, sendo precursor do movimento que hoje se conhece como Fórum Social Mundial. Aproximadamente “1300 ONGs, se aglomeraram debaixo de imensas tendas para discutir os problemas que atingiam o mundo” (Ibid., p. 52).

Neste evento foi desenvolvido o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, documento que, segundo Loureiro (2012, p. 82), “expressa o que os educadores de países de todos os continentes pensam em relação à Educação Ambiental e estabelece um conjunto de compromissos coletivos para a sociedade civil planetária”. O tratado reforça a importância da EA para uma sustentabilidade equitativa e um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Em um de seus dezesseis princípios, o documento confere à Educação Ambiental, o importante papel de formar cidadãos com consciência local e planetária, respeitando a autodeterminação dos povos. Também deixa claro que a EA não é neutra, caráter ainda propalado por alguns,

apontando que ela é ideológica, portanto, é um ato político, baseado em valores para a transformação. Em seu plano de ação, o Tratado propõe as relações de parceria e cooperação entre ONGs, movimentos sociais, instituições governamentais, entre outras, para que sejam estabelecidas ações de EA.

A Agenda 21 Global, também produzida no contexto da Rio-92, é um programa de ação baseado num documento de 40 capítulos, acordado e assinado por 179 países participantes da Conferência. O termo “Agenda 21” foi usado no sentido de intenções, desejo de mudança para um novo modelo de desenvolvimento, denominado “desenvolvimento sustentável” para o século XXI (LOUREIRO, 2012, p. 82).

Em Mato Grosso, esclarecem Sato et al., (2006, p. 86), a Agenda 21 “ainda está em plena construção”. Aqui cabe destacar o significativo aporte teórico que o Grupo Pesquisador de Educação Ambiental (GPEA), da Universidade Federal de Mato Grosso, tem dado à Agenda 21 nacional, através de proposições e olhares críticos que possibilitaram escrever, igualmente, uma agenda da EA, além da agenda 21 escolar.

No contexto da Rio-92 também emerge a primeira versão da Carta da Terra, uma declaração de princípios éticos e valores fundamentais para a construção de uma sociedade global mais justa e sustentável. Leonardo Boff (2015a) lembra que a Carta da Terra deveria significar o cimento teórico e ético a conferir coerência e unidade a todos os projetos da Cúpula da Terra, todavia, não houve consenso entre os participantes, no sentido de acolher uma Carta da Terra. Após oito anos em um processo participativo em todos os continentes, que contou com a contribuição de milhares de pessoas, a sua versão final foi lançada em 2000 quando também a Unesco a ratificou.

Sato et al. (2006, p. 86) afirmam que a Carta da Terra é “uma grande expressão da sociedade civil”, trazendo ressonâncias internacionais em seus 16 princípios, tendo sido “incorporada facilmente pelos povos indígenas, organizações de bairros, movimentos negros, mulheres, Comunidade Eclesial de Base, artistas e Gays, Lésbicas e simpatizantes (GLS), entre outros, se sustentando ainda nos dias atuais. Para os autores, ela é um importante documento que tem promovido uma nova compreensão das questões ambientais, influenciado novas concepções, inclusive das leis internacionais e nacionais ligadas às questões ambientais e de desenvolvimento sustentável.

A Carta traz um forte apelo moral e ético, convocando para “que o nosso tempo seja lembrado pelo despertar de uma nova reverência face à vida, pelo compromisso firme de alcançar a sustentabilidade, a intensificação da luta pela justiça e pela paz, e a alegre celebração da vida” (BOFF, 2015a, p. 460). Essa conclusão da Carta da Terra convoca a

Educação Ambiental para a tarefa de construir essa utopia, essa nova ética capaz de promover a vida. Mas, conforme salienta Sato (2003),

Nesta ciranda epistemológica, o movimento terá início quando realmente compreendermos que a EA exige um esforço multissetorial para poder cumprir, pelo menos em parte, os desafios da humanidade. Nossa tarefa ainda está longe de ser concretizada, mas os sonhos ainda permitem um lugar especial a nossas esperanças (SATO, 2003, p. 15).

Pode-se afirmar que a Carta da Terra expõe questões complexas que exigem o que Sato chama de esforço multissetorial e acabam por abarcar uma questão central: o modelo de desenvolvimento econômico dos Estados e suas prioridades. Mesmo tendo sido abraçada por movimentos ambientalistas, adotada pela Unesco, ainda assim, a Carta da Terra parece não ter ganhado força de um documento capaz de fazer com que as Nações assumam e cumpram os seus princípios gerais.

Em 1994 foi definido o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)¹⁷, o qual foi executado pela Coordenação de Educação Ambiental do MEC e pelos setores correspondentes do MMA e do Ibama. Esses dois Ministérios se responsabilizavam pelas ações voltadas, respectivamente, ao sistema de ensino e à gestão da Política Nacional de Meio Ambiente, embora também tenha envolvido, em sua execução, outras entidades públicas e privadas do país (BRASIL, 1994).

Zakrzewski e Sato (2007) apontam o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, como um marco importante, por incluir o tema meio ambiente como temática a ser estudada em todas as áreas do conhecimento presentes no cotidiano escolar. Conforme as autoras, a iniciativa de incorporar o meio ambiente como tema transversal e interdisciplinar, além de pressupor a modificação na organização tradicional do conhecimento, no funcionamento das instituições escolares, também abriu a possibilidade para que fossem desenvolvidas atividades a partir da realidade local.

No mesmo ano de lançamento dos PCN, foi realizada a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, em Thessaloniki, na Grécia. Neste evento, mais uma vez houve a composição de um documento chamando a atenção para a Educação Ambiental, a chamada Declaração de

¹⁷ Em 2004, o Órgão Gestor realizou uma consulta pública para a construção participativa do ProNEA, que teve a sua segunda versão lançada em 2005. Essa nova versão foi definida por meio de cinco linhas de ação: 1) Gestão e planejamento da educação ambiental no país; 2) Formação de educadores e educadoras ambientais; 3) Comunicação para educação ambiental; 4) Inclusão da educação ambiental nas instituições de ensino; 5) Monitoramento e avaliação de políticas, programas e projetos de educação ambiental (BRASIL, 2014).

Thessaloniki. Loureiro (2012) assinala que, nesta Declaração, a EA aparece fundada nos conceitos de ética, sustentabilidade, identidade cultural e diversidade. Também aparece a necessidade de fundos de financiamento para a realização de ações de educação em defesa do meio ambiente e efetivação de práticas interdisciplinares. A Declaração afirma, ainda, que as práticas educativas ambientais devem ser reorientadas, considerando o novo modo de vida consumista da presente sociedade, dados os possíveis reflexos que colocam em risco a sustentabilidade do planeta, cabendo à EA cumprir seu papel na construção do futuro sustentável. Segundo o autor, o documento recomenda que seja dada ênfase especial ao fortalecimento e à eventual reorientação de programas de capacitação de professores e identificação e intercâmbio de práticas inovadoras, bem como sejam apoiadas a pesquisa em metodologias de ensino interdisciplinares e a avaliação de impacto dos programas educacionais.

Loureiro (2012, p. 82) analisa que tanto a Declaração de Thessaloniki, elaborada em 1997, quanto a Declaração de Moscou (1987), ratificam os princípios definidos em Tbilisi (1977). O autor observa que há uma recorrente proposição de ações que resultem em mudanças de comportamento, permeada pelos constantes questionamentos acerca dos caminhos da humanidade e dos motivos que fazem com que os projetos educativos não consigam reverter o quadro de degradação existente. O autor verifica que tais questionamentos se baseiam numa defesa da pedagogia tecnicista, tendência esta em fase de expansão na década de 1970. Trata-se de uma tendência que privilegia a tecnologia educacional e transforma professores e alunos em meros executores e receptores de projetos elaborados de modo autoritário, sem qualquer vínculo com o contexto social a que se destinam.

A I Conferência Nacional de Educação Ambiental foi realizada em 1997 e teve como objetivo “criar um espaço para reflexão sobre as práticas da educação ambiental no Brasil, avaliando suas tendências e identificando as perspectivas e estratégias futuras” (BRASIL, 1997, p. 16).

Em de 27 de abril de 1999 é instituída a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) do Brasil, pela Lei 9.765, regulamentada pelo Decreto nº 4.281, em 2002. Em seu artigo primeiro a Lei aponta:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Essa aposta na formação de valores e atitudes ambientais é tida como algo essencial e permanente da educação nacional, por isso a Lei que institui a PNEA prevê que a Educação Ambiental esteja presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal. Como parte do processo educativo mais amplo, determina que todos têm direito à educação ambiental e incumbe o Poder Público de definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promovendo-a em todos os níveis de ensino, engajando a sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente.

Apesar da mobilização dos educadores ambientais e da aprovação da lei que define sua política nacional, Loureiro (2012) afirma que a Educação Ambiental ainda não se consolidou em termos de política pública de caráter democrático, universal e incluyente. Para isso, seria necessário que fosse construída de forma coletiva e participativa, envolvendo os agentes sociais. O autor considera que, diante do atual cenário, no qual as orientações econômicas – voltadas aos interesses do mercado – continuam dominantes, não é possível ter certeza de que teremos uma política pública nacionalmente consolidada.

Em janeiro de 2003, no estado de Mato Grosso, a Lei nº 7.888 instituiu a Política Estadual de Educação Ambiental. Para Pedrotti e Sato (2008) trata-se de uma vergonhosa cópia da Lei nacional, que não permeou a construção de diálogo com a sociedade civil organizada nem com o movimento ecologista do Estado. Por isso, consideram que a Política Estadual de Educação Ambiental é autoritária e não reflete os anseios das educadoras e educadores ambientais mato-grossenses.

Sato et al., (2006, p. 86) defendem que, atualmente, esta lei “deve ser revisitada, com a coragem de permitir que o Programa Mato-Grossense de Educação Ambiental (ProMEA), acene sua dinâmica de mutação” e apontam que “novos projetos em parcerias, redes, comissões e coletivos educadores formam uma grande comunidade de aprendizagem nos setores escolarizados e também em territórios não escolarizados”, estão construindo a escola e seu entorno. Destacam, ainda, que em 2005 a Rede Mato-Grossense de Educação Ambiental (REMTEA) e o Fórum Mato-grossense de Meio Ambiente e Desenvolvimento (FORMAD)¹⁸ “realizaram conjuntamente uma audiência pública com o Ministério do Meio Ambiente, reforçando o papel da sociedade civil na participação democrática da construção e formulação de políticas públicas” (SATO et al., 2006, p. 86).

¹⁸ O Formad foi criado em 1992. Atualmente, é uma articulação da sociedade civil, formado por 30 organizações que têm o objetivo de democratizar as informações e o debate socioambiental e propor alternativas de desenvolvimento sustentável para a melhoria das condições de vida da população mato-grossense.

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), concebeu, em 2004, o Projeto de Educação Ambiental (PrEA/MT), que se configura como a Política de Educação Ambiental para as escolas do Estado. O PrEA dá sustentabilidade a uma proposta de trabalho para as escolas para que cheguem às comunidades circundantes através da construção dos Projetos Ambientais Escolares Comunitários – PAEC (PEDROTTI-MANSILLA, 2010)¹⁹.

Mansilla e Sato (2009) observaram que embora o PrEA/MT tenha realizado um diagnóstico sobre a Educação ambiental na rede estadual de ensino, ele não foi construído em base democrática, o que faz dele um pacote governamental. Para as autoras, políticas construídas sem a participação da sociedade civil, dificilmente se sustentam, pois os sujeitos a negam por meio do imobilismo. As autoras defendem que é preciso desenvolver uma cultura democrática na construção de políticas públicas de Educação Ambiental. Destacam que o caminho a ser trilhado na construção de políticas de EA na escola deve se balizar pela participação social, desde o processo de construção da proposta inicial até a sua avaliação. Consideram que esta construção participativa é fundamental para conferir às políticas públicas diferentes nuances socioambientais voltados para as especificidades das comunidades locais, de modo que os sujeitos envolvidos se tornem os protagonistas dessas políticas.

Cabe destacar que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 225, estabelece que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 1988). Esses bens, garantidos na Constituição como públicos, no sentido de serem indispensáveis à vida humana, são o cerne de disputas que geram os conflitos socioambientais.

Para Carvalho (2012), na arena dos conflitos socioambientais se percebe uma teia emaranhada de grupos sociais, no campo e na cidade, que têm forjado modos de uso dos bens ambientais, de acesso a eles e de convivência e interação com o ambiente, assim como os

¹⁹ Em sua tese de doutoramento, Pedrotti-Mansilla (2010) teve como foco maior construir um olhar crítico sobre as políticas públicas de educação ambiental no âmbito da educação escolarizada no estado de Mato Grosso. Os objetivos da tese são cumpridos em quatro etapas diferentes, que compreendem quatro artigos produzidos. No primeiro artigo, Sato, Pedrotti, Oliveira-Jr e Senra (2006), lançaram um olhar crítico à práxis educativa da Educação Ambiental no Sistema de Ensino Estadual. No segundo artigo, Pedrotti-Mansilla e Sato (2009) objetivaram compreender os olhares de treze gestores dos Centros de Formação dos Profissionais da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (CEFAPRO) sobre políticas públicas, ambiente e educação. O terceiro artigo traz as reflexões de Pedrotti e Sato (2008) sobre a práxis da formulação de políticas públicas em Mato Grosso. No último capítulo da tese, Pedrotti-Mansilla e Sato oferecem os prognósticos do quadro da construção e implementação da Política de Educação Ambiental da SEDUC/MT, com vistas a sugestões de caminhos possíveis para consolidar a implementação da Educação Ambiental no Sistema de Ensino do Mato Grosso.

saberes correspondentes. Esses atores sociais lançam concretamente a questão ambiental na esfera política, entendida como esfera pública das decisões comuns. A partir dessa inserção na defesa e na disputa pelos bens ambientais, instituem espaços de encontro e de confronto entre projetos políticos, universos culturais, subjetividades e interesses sociais diferentes. Assim, compreende que o motivo central dos conflitos socioambientais “é a tensão entre o caráter público dos bens ambientais e sua disputa por interesses privados” (CARVALHO, 2012, p. 167).

Entretanto, a autora destaca que se trata de uma disputa desigual. Os grupos que detém maior poder econômico e político sobrepõem os interesses corporativos aos interesses coletivos no uso e distribuição dos bens. Assim, “apesar de nossa sociedade ser fundamentada na ideia de igualdade jurídica dos cidadãos e na universalidade dos direitos, na prática das relações sociais”, a dinâmica da acumulação privada é geradora de desigualdades (CARVALHO, 2012, p. 167-168). Na compreensão da autora, com os bens ambientais não é diferente. Além de distribuir de forma desigual os bens entre os grupos sociais, essa dinâmica de acumulação privada se nutre dessa desigualdade.

Diante dos processos contraditórios, plurais e dinâmicos que marcam os cenários nacional e mato-grossense, os conflitos e disputas pelo uso e acesso aos bens ambientais, levando em conta a orientação política e ideológica hegemônica, o poder público, ao estabelecer as políticas de Educação Ambiental, explicita o caráter da sustentabilidade ambiental e aponta para propostas pedagógicas centradas na mudança de hábitos e atitudes dos educandos. No contexto em que se inserem as escolas do campo, os problemas socioambientais são complexos e a preocupação com a sustentabilidade deve representar a possibilidade de alterar as causas desses problemas. Buscaremos, a seguir, dialogar sobre a sustentabilidade e o papel da Educação Ambiental diante das contradições e complexidade das questões socioambientais nos contextos em que se inserem as escolas do campo.

3.2 A sustentabilidade socioambiental e o papel da Educação Ambiental

Partindo de uma concepção crítica de Educação Ambiental, temos como foco, nesta segunda parte do presente capítulo, apresentar reflexões quanto ao papel das práticas pedagógicas de EA na construção da sustentabilidade socioambiental.

Guimarães (2011) salienta que, no início da idade moderna, na época dos grandes descobrimentos do século XV, certa visão de mundo que compreende os seres humanos distanciados da natureza já se encontra em construção. Trata-se de uma visão que admite a

experiência da espécie humana como a única racional, por isso, superior. Para o autor, essa racionalidade é questionável, tendo em vista os efeitos destrutivos que tem proporcionado ao mundo.

Guimarães (2011) parte do pressuposto de que há um reconhecimento generalizado no mundo sobre a seriedade dos problemas ambientais, o que já “pode ser considerado um avanço, quando comparado ao período de trinta ou quarenta anos atrás” (Ibid., p. 15). Entretanto, o autor observa que ficar apenas no reconhecimento da gravidade dos problemas, compreendendo-os como resultantes de um processo educativo, não contribui para evoluir na construção da sustentabilidade. É preciso desvelar as origens causadoras dos problemas socioambientais, sendo este o primeiro passo para perceber que são consequências de uma intervenção humana sobre o meio. Nesse sentido, Guimarães (2011) pondera que:

[...] essa intervenção antrópica que degrada o meio ambiente não é uma condição inata dos seres humanos, mas o resultado das relações sociais constituídas e constituintes de um meio de produção, promotor de um modelo de desenvolvimento, que imprime uma forma de relação entre sociedade e natureza. Relação essa construída tendo como base uma visão de mundo disjunta, fragmentando o olhar e a compreensão sobre a realidade. Diante dessa visão de mundo tão desintegradora, constrói-se e banaliza-se a separação entre humanos e natureza estabelecendo uma relação de dominação de um sobre o outro, ou seja, dos seres humanos em sociedade sobre a natureza. Mas isso significa que seres humanos em sociedade são sempre degradadores da natureza? Não, esta relação se estabeleceu a partir de uma visão social historicamente construída, fruto da sociedade moderna com seus paradigmas (GUIMARÃES, 2011, p. 16).

O autor compreende que essa separação entre humanos e natureza está alicerçada na perspectiva antropocêntrica da modernidade e no cientificismo mecanicista cartesiano da idade moderna. São essas formas de olhar e compreender que têm orientado as relações individuais e sociais da sociedade moderna capitalista. Para ele, certamente essas formas de compreender e agir sobre o mundo são diferentes da compreensão dos indígenas brasileiros, massacrados pela colonização, dos aborígenes da Oceania e dos “selvagens” da África, também dizimados, ou das civilizações Asteca, Maia e Inca.

São as relações de exploração entre indivíduos em sociedade e entre sociedade e natureza, reconhece Guimarães (2011, p. 19), que têm colocado “em risco a própria sobrevivência da espécie humana e até mesmo da vida como um todo”, ocasionando uma crise ambiental. Assim, concorda que, de fato, vive-se atualmente uma sociedade de risco, em que os desafios a serem enfrentados pela coletividade humana não são mais os fenômenos naturais, e sim os riscos produzidos por essa própria sociedade. Contudo, analisa que se essa

crise ambiental é produto de uma construção histórica, as causas dessa crise também podem ser historicamente desconstruídas.

Como forma de superação dessa crise, a Educação Ambiental tem sido apresentada, na maioria das vezes, segundo uma visão idealista de educação, como equalizadora dos problemas ambientais. Guimarães (2011) problematiza a questão de os quadros de degradação ambiental aumentarem no Brasil e no mundo, apesar da grande difusão da Educação Ambiental no meio educacional, formal e não formal. Para o autor, esse quadro não significa que as educadoras e educadores ambientais não estejam sensibilizados para a gravidade dos problemas que geram a crise ambiental. Inclusive, destaca que é comum observar o comprometimento desses profissionais no trabalho com as questões ambientais. Na compreensão do autor, o problema é que, muitas dessas práticas, são fundamentadas nos paradigmas da sociedade moderna, dinâmica que Guimarães chama “de armadilha paradigmática”. O autor analisa que, ao tomar como base um paradigma que simplifica e reduz a complexidade da realidade, as educadoras e educadores ambientais acabam por apresentar uma compreensão limitada dos problemas ambientais, reproduzindo modelos e concepções tradicionais do processo educativo.

Morin (2011, p. 24) nos ajuda a compreender essa influência dos paradigmas na nossa compreensão da realidade, ao explicar que “o paradigma efetua a seleção e a determinação da conceptualização e das operações lógicas. Designa as categorias fundamentais da inteligibilidade e opera o controle de seu emprego”. Por isso é que nos conhecemos, pensamos e agimos segundo paradigmas inscritos culturalmente em nós. O autor exemplifica essa questão citando a relação humano/natureza, considerando que há dois paradigmas opostos a respeito desta relação. Um deles “inclui o humano na natureza, e qualquer discurso que obedeça a este paradigma faz do homem um ser natural e reconhece a natureza humana” (MORIN, 2011, p. 24-25). O paradigma oposto compreende a disjunção entre estes dois termos, determinando o que há de específico no homem, por exclusão da ideia de natureza. O autor salienta que a oposição entre esses dois paradigmas obedece a outro mais profundo, o paradigma da simplificação, o qual, diante de qualquer complexidade conceitual, prescreve a redução ou a disjunção dos conceitos. Conforme explicita o autor:

Um e outro paradigmas impedem que se conceba a *unidualidade* (natural↔cultural, cerebral↔psíquica) da realidade humana e impedem, igualmente, que se conceba a realidade humana e impedem, igualmente, que se conceba a relação simultânea de implicação e de separação entre o homem e a natureza. Somente o paradigma complexo de

implicação/distinção/conjunção permitirá tal concepção, mas este ainda não está inscrito na cultura científica (MORIN, 2011, p. 25 – grifos do autor).

Diante da complexidade dos problemas do mundo, Morin defende uma necessária reforma paradigmática, pois o conhecimento descontextualizado, simplista e disjunto é insuficiente para construir um conhecimento pertinente.

Para Morin (Ibid., p. 36 – grifos do autor), a complexidade do mundo é “a união entre a unidade e a multiplicidade”, pois “*Complexus* significa o que foi tecido junto”. Assim, as partes que constituem determinada totalidade guardam interdependência entre si e com essa mesma totalidade que as constituem. O autor considera, ainda, que há uma unidade e uma diversidade humana (*unitas multiplex*) e a educação que rompe com o paradigma da simplificação deve cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e a da sua diversidade não apague a da unidade. Neste sentido, argumenta que

A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno (MORIN, 2011, p. 50).

O paradigma da disjunção, apontado por Morin, também tem simplificado e reduzido o entendimento de meio ambiente, limitando-o em sua complexidade. Práticas de EA construídas com base neste paradigma são insuficientes para construir um conhecimento significativo e transformador das realidades socioambientais.

Loureiro (2012, p. 134), ao refletir sobre a complexidade e a totalidade, afirma que “a teoria da complexidade e o método dialético marxista se aproximam na construção do projeto de transformação da sociedade contemporânea, redefinindo paradigmas, modos de pensar e atuar, individualmente e coletivamente”. O autor considera que para agirmos tendo clareza daquilo que fazemos precisamos de uma visão contextualizada de conjunto. Argumenta que pensar de forma complexa implica em fazer com que o nosso agir, que é singular, seja consciente, no sentido de se saber o terreno em que se move e o alcance de determinada ação.

Leff (2013) corrobora com a ideia de que a crise ambiental é a crise do pensamento ocidental, construído tomando como base a metafísica que produziu a disjunção entre o ser e

o ente, abrindo caminho à racionalidade científica e instrumental da modernidade. Para o autor essa racionalidade “criou um mundo fragmentado e coisificado em seu afã de domínio e controle da natureza” (LEFF, 2013, p. 416). Assim, a problemática ambiental, afirma Leff, surge como um questionamento da ontologia e da epistemologia com as quais a civilização ocidental compreendeu o ser e a as coisas, bem como a ciência e a razão tecnológica com as quais foi dominada a natureza e economizado o mundo moderno. Por isso, o autor defende que a crise deve levar à compreensão da sua complexidade para reabrir os canais do saber para a reconstrução do mundo e reapropriação da natureza.

Leff (2013, p. 419) analisa que “a sustentabilidade é a marca de uma crise de uma época que interroga as origens de sua emergência no tempo atual e sua projeção para um futuro possível”. Por isso, considera que pensar a complexidade da problemática ambiental é repensar o mundo a partir do ser para poder pensar a construção de uma racionalidade alternativa fora da racionalidade econômica, hoje globalizada e em crise.

O autor faz um alerta quanto à ideia de desenvolvimento sustentável, considerando que ela tem sido usada como disfarce para encobrir o limite da capitalização da natureza e da cultura. Para o autor “a capacidade de simulação, de perversão e sedução do discurso da sustentabilidade” é uma grave violência à poesia e ao pensamento crítico, pois oculta os mecanismos de opressão dessa capitalização (LEFF, 2013, p. 124). Em um cenário que tende a dissolver as fronteiras nacionais, homogeneizando o mundo através da racionalidade do mercado, a ecologização passa a ser uma nova estratégia de poder do capital que não visa apenas reduzir a exploração da natureza, “mas a uma recodificação do mundo, das diferentes ordens de valor e de racionalidade, à forma abstrata de um sistema generalizado das relações mercantis” (Ibid., p 124-125). No entanto, Leff argumenta que:

Diante do cerco unipresente e impenetrável da razão econômica, diante do círculo perfeito – mais absoluto do que a Ideia hegeliana – da globalização planetária, a consciência cidadã assoma entre os interstícios e as falhas deste mundo, fechado e acabado, à produção de novos sentidos civilizatórios, de novos valores e referentes mobilizadores de novas utopias, capazes de preencher vazios de subjetividade e de ação social; de pensar o inédito e a alternativa; de construir uma cultura política da diferença e de conceber a diversidade como um potencial (LEFF, 2013, p. 120).

Para o autor, os movimentos de cidadania estão forjando novos valores e direitos humanos que apontam para projetos sociais inéditos na história. Esses movimentos estão emergindo e “configurando atores sociais fora dos campos de atração das burocracias estatais e dos círculos empresariais, que reclamam a autodeterminação de suas condições de

existências e a autogestão de seus meios de vida” (Ibid., p. 125). Esses movimentos, segundo Leff (2013), surgem como uma reação contra a ordem estabelecida

[...] Fora dos canais institucionais e sem a orientação de suportes ideológicos prévios, caminha por veredas sem sinais que previam sua queda nos abismos da incerteza e do caos. A cidadania avança numa viagem infernal, onde os ventos com força de furações fazem girar os cata-ventos sem direção, onde a neve sepulta pegadas deixadas no caminho. Como viajantes sem rumo que fazem o caminho ao andar sobre rotas minadas de sinais enganosos e confusos. A cidadania se abre caminho impulsionada por um desejo de vida, entre o sortilégio dos sentidos e os contrassentidos causados pela perversão do poder no saber. Seu futuro se apresenta como um espaço virtual num campo de possibilidades ainda indefinidas, para abrir a ordem fechada e unidimensional da racionalidade econômica (LEFF, 2013, p. 125).

Os movimentos de cidadania têm forjado “seus sentidos através de estratégias de poder, legitimando um espaço próprio nos processos de tomada de decisões, diante do Estado e da empresa” (Ibid., p. 125). No espaço das contradições forjadas no processo histórico, novos atores têm engendrado, nos movimentos cidadãos, no meio rural e urbano, processos que rompem o silêncio e anunciam a possibilidade de pensar novos futuros. Leff compreende o silêncio como prelúdio da ação e da mudança, mas também como violência simbólica que invisibiliza as lutas por cidadania de grupos sociais. Nesse sentido, destaca que:

O silêncio tem sido uma expressão de resistência e uma tática de luta que, através de sua eficácia simbólica, conseguiu enfrentar o poder totalitário. Exemplo disso têm sido as passeatas silenciosas de protesto pelo genocídio e contra a indústria nuclear; ou o pacifismo de Gandhi e o movimento Chipko em defesa de suas florestas na Índia. O silêncio tem sido a resposta à violência das armas e ao diálogo da guerra; o silêncio tem sido a reação das comunidades indígenas diante da apropriação forçadas de seus saberes. O silêncio tem sido uma música que acompanha a paz. Mas o silêncio também é efeito de uma violência simbólica provocada pela política neoliberal e pelo discurso da pós-modernidade, calando as consciências, esvaziando os pensamentos e eliminando os referentes a partir dos quais se pode construir uma nova utopia (LEFF, 2013, p. 118).

Essa violência simbólica, advinda das estratégias do silêncio, no entendimento de Leff (2013, p. 120), não é exercida somente pelo acúmulo de terras e recursos, “mas pelo despojamento de saberes e práticas, pela carência de conhecimentos, pela perda de ideias e pela falta de perspectivas de ação”. Trata-se de uma estratégia de silêncio imposta pelo obscurantismo das leis cegas do mercado. Perante o poder simbólico da razão totalitária, perde-se a voz, e, sem palavras para significar e dar sentido à existência, não se constrói um pensamento capaz de orientar novas perspectivas de futuro. As estratégias fatais da

globalização, de uma hiper-realidade penetram o tecido vital, aniquilando o pensamento crítico e a ação coletiva. Isso leva ao “desmoronamento dos referenciais teóricos, axiológicos e praxiológicos”, ocasionando uma paralisia (LEFF, 2013, p. 120). Na compreensão do autor, não se trata mais de tomar o poder ou distribuí-lo. Não é suficiente se apropriar dos meios de produção, de controle político e de coerção estabelecidos pelos aparelhos ideológicos do Estado. Leff entende que a emergência da cidadania requer um novo projeto social, com base em uma nova racionalidade que não é econômica, mas ambiental.

Leff (Ibid., p. 127) argumenta que a racionalidade ambiental “abre novas vias para alcançar a sustentabilidade ecológica e a justiça social”. O autor analisa que a injustiça, no neoliberalismo globalizado, não é consequência apenas do caráter excludente e gerador de pobreza do capitalismo. É preciso compreender que a racionalidade tecnológica e econômica afeta os equilíbrios ecológicos existentes e também as formas culturais de acesso e transformação da natureza. Essa racionalidade é geradora de novas formas de desigualdade social e de distribuição ecológica dos recursos entre os diferentes atores sociais. Por isso, a desigualdade ambiental não se resolve com a internacionalização dos custos ecológicos na lógica do mercado.

Para o enfrentamento dessa racionalidade tecnológica e econômica, Leff (2013, p. 259) propõe uma pedagogia da complexidade, a qual deve “pensar a realidade socioambiental como um processo de construção social, a partir da integração de processos inter-relacionados e interdependentes, e não como fatos isolados, predeterminados e fixados pela história”. É preciso construir as condições para se compreender as causas dos múltiplos fatos da realidade e para inscrever a consciência ambiental e a ação social nas transformações do mundo atual. Isso implica a necessidade de pesquisar os problemas socioambientais da aprendizagem, da complexidade, dentro do seu próprio contexto cultural e ambiental.

Assim, Leff (2013) argumenta que o desafio que está posto diante da razão economicista e do paradigma neoliberal é a construção de novos mundos. É preciso “buscar pegadas, rastrear os sinais das respostas possíveis na imaginação sociológica e na criatividade política, das motivações e das estratégias da cidadania diante da globalização” (Ibid., p. 123). E os movimentos sociais do campo e da cidade estão construindo a sociedade civil, estão dando as respostas da cidadania face à globalização. Surgem como formas de resistência diante da capitalização da natureza e da cultura, da produção material e simbólica. Neste sentido, vão se configurando os novos atores sociais e as novas estratégias de poder da cidadania, para, como afirma Leff (Ibid., p. 132), forjar, “em oposição à modernidade, um

mundo novo, onde a racionalidade ambiental recebe, conjuga e dispersa as luzes e as vozes pela democracia, pela sustentabilidade e pela justiça social”.

Em se tratando da realidade de Mato Grosso, Sato et al. (2013) realizaram um estudo que trata dos territórios, identidades e conflitos socioambientais. Estas pesquisadoras apontam que para compreender o processo de uso e ocupação dos territórios mato-grossenses e a gênese da forma exploratória dos ecossistemas e a inviabilização de grupos sociais, é preciso olhar desde o colonialismo até a atualidade, visto que é neste movimento histórico que se encontra o cerne de muitos conflitos socioambientais.

As autoras ressaltam que o território de Mato Grosso é singular, do ponto de vista ecológico, pois apresenta uma diversidade de paisagens que nos oferecem inúmeras belezas naturais, uma biodiversidade riquíssima e uma grande quantidade de serviços ecossistêmicos. Além disso, revelam que a riqueza do Estado também está na sua diversidade cultural, que forma um mosaico de identidades. Sob esta perspectiva, ressaltam que o Estado “[...] possui 47 etnias indígenas, dezenas de comunidades quilombolas, pequenos agricultores, seringueiros, pescadores profissionais/artesanais, ribeirinhos, retireiros, dentre outros importantes grupos, espalhados pelo território [...]” (SATO et al., 2013, p. 43). Isso revela, para elas, a multiplicidade da identidade mato-grossense.

Contrastando com essa diversidade ecológica e cultural estão as paisagens de “contínuas áreas de modernas fazendas com grandes extensões de terras, dedicadas à monocultura de alta tecnologia, mecanização, irrigação, pouca mão-de-obra e destinando grande parte da produção à exportação” (SATO et al., 2013, p. 88). Estes cenários são resultantes do propalado desenvolvimento econômico, centrado fortemente nas atividades econômicas do agronegócio. Para as autoras, o engodo da política de desenvolvimento do Estado de Mato Grosso tem favorecido o agronegócio, reforçando a estrutura agrária dominante em latifúndios. Além de contar com um vasto conjunto de incentivos financeiros e fiscais, os grupos dominantes têm contado, também, com medidas jurídicas favoráveis aos seus interesses.

Sendo parte do território mato-grossense, a Região Sudeste de Mato Grosso também apresenta os contrastes provocados pelo processo de uso e ocupação de seu território. A dita “modernização” no campo tem provocado, nesta Região, uma intensa degradação ecológica, alterando profundamente a sua paisagem natural e cultural. A fragmentação de imensas áreas de vegetação nativa, assoreamento de corpos hídricos, desmatamentos, queimadas, uso excessivo de agrotóxico, empobrecimento do solo, poluição das águas, do ar e perda da biodiversidade, são algumas das consequências dessa modernização. Além disso, populações

camponesas têm sido expulsas “de seus locais de vida, transformando povoados em extensas plantações de soja e algodão” (SATO et al., 2013, p. 92).

No mapeamento apresentado por Sato et al. (2013) as principais causas de conflitos identificadas nos territórios de Mato Grosso foram as demandas por terra, os desmatamentos, as disputas pela água, as queimadas e os usos abusivos de agrotóxicos. Na região Sudeste mato-grossense, as pesquisadoras registraram 23 focos de conflitos, compatibilizando 6,4% do universo mapeado. Nesta região, a disputa por terra, o desmatamento e o uso abusivo de agrotóxico, foram identificados como as principais causas propulsoras de conflitos socioambientais.

O estudo também revela que os territórios de Mato Grosso não têm sido dominados pacificamente. Os mecanismos de dominação têm esbarrado na luta de grupos sociais que exigem políticas mais democráticas. Conforme evidenciam as pesquisadoras, o estudo mapeou, denunciou os conflitos e está anunciando que esses grupos engendram “uma relação sustentável humano-ambiente, sobrevivem e resistem aos impactos sociais, econômicos e ambientais que tentam aniquilar suas vidas, suas esperanças e seus territórios” (SATO et al., 2013, p. 119). Essas autoras mostram que grupos sociais do Estado de Mato Grosso estão construindo táticas de resistência, afrontando o individualismo, a cultura homogênea da sociedade moderna, defendendo e valorizando a diversidade de ambientes e culturas, de ideais e sonhos, de formas de viver.

Diante destes contextos, marcados por conflitos, contradições e complexidade, qual deve ser o papel da Educação Ambiental na busca pela sustentabilidade socioambiental?

Isabel Carvalho (2012, p. 75 – grifos da autora) elabora uma proposta educativa, inspirada na intencionalidade da educação “como formação da capacidade de ‘ler e interpretar’ um mundo complexo e em constante transformação”. A autora compreende que uma educação ambiental que tenha como intencionalidade a formação do sujeito capaz de compreender a complexidade do mundo e agir nele de forma crítica, deve possibilitar a interpretação das relações, dos conflitos e dos problemas de sua realidade. Nesse sentido, para ela, diagnosticar criticamente as questões ambientais e compreender o lugar que cada sujeito ocupa nas relações que estabelece, deve ser o ponto de partida para o exercício da cidadania ambiental.

A autora propõe uma visão socioambiental nos debates que envolvem a problemática ambiental, a qual se orienta por uma racionalidade complexa e interdisciplinar. Nesta perspectiva, o ambiente é compreendido como um conjunto de práticas sociais permeadas por contradições, problemas, conflitos que tecem a intrincada rede de relações entre os modos de

vida humanos e suas formas peculiares de interagir com elementos físico-naturais de seu entorno, de significá-los e manejá-los. O meio ambiente, longe de ser compreendido como sinônimo de uma natureza intocada, deve ser “percebido como um campo no qual há uma interação entre cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os termos dessa relação se modificam dinamicamente e mutuamente” (CARVALHO, 2012, p. 37). Nesta visão, a presença humana não é percebida como intrusa, um câncer do planeta, mas como presença que pertence à teia de relações da vida social, natural e cultural e interage com ela. A autora assinala que nem sempre as modificações resultantes da interação entre os seres humanos e a natureza, são nefastas. Muitas vezes, podem ser sustentáveis, propiciando um aumento da biodiversidade pelo tipo de ação humana desenvolvida no ambiente.

De acordo com Carvalho (2012, p. 33), nossas ideias ou conceitos são como lentes que nos fazem enxergar o mundo, tornando-o inteligível e familiar, guiando-nos “em meio à enorme complexidade e imprevisibilidade da vida”. Afirma que quando uma pessoa usa óculos por um longo período, se acostuma e a lente passa a fazer parte da sua visão, a ponto de ela se esquecer de que ela se encontra lá, entre seus olhos e os objetos que ela observa. Neste sentido, faz uma comparação com os nomes e as imagens por meio dos quais pensamos as coisas do mundo, com os quais nos acostumamos tanto que esquecemos que esses conceitos são apenas modos de recortá-lo e tentar compreendê-lo. A autora alerta que sempre deixamos algo escapar às nossas compreensões ou que poderia ser recortado por outros conceitos. Por isso, não somos capazes de abarcar a totalidade da realidade, pois nossos conceitos não nos permitem ter uma visão final e permanente das coisas. Assim, estamos compelidos a rever, a interpretar os sinais que despontam da realidade, sem nunca esgotá-la em uma palavra ou uma imagem final e incontestável.

Carvalho (2012) argumenta ainda que nossas leituras e releituras do ambiente não acontecem fora dos condicionantes históricos e culturais. Isso significa que o contexto nos situa enquanto sujeitos e, ao mesmo tempo, oferece os sentidos para que seja possível realizarmos tal leitura. Para a autora, “inscrevemos as condições naturais ambientais em que vivemos em nosso mundo de significados, transformando a natureza em cultura” (Ibid., p. 76).

Brandão (2002) corrobora com esta perspectiva, refletindo que nós, humanos, somos seres da natureza, mas, ao mesmo tempo, nos percebemos como sujeitos da cultura, destacando que:

Cultura, uma palavra universal, mas um conceito científico nem sempre aceito por todos os que tentam decifrar o que os seus processos e conteúdos querem significar, e que misteriosamente existe tanto fora de nós, em qualquer dia de nosso cotidiano, quanto dentro de nós, seres obrigados a aprender, desde crianças e pela vida afora, a compreender as suas várias gramáticas e a “falar” as suas várias linguagens. Várias, porque bem sabemos que esta com que nos escrevemos uns aos outros, em uma língua qualquer dentre as milhares que ainda habitam nossos mundos, é apenas uma entre tantos. Tal como outros seres vivos com quem compartilhamos a mesma casa, o planeta terra, fomos criados com as mesmas partículas ínfimas e com as mesmas combinações de matérias e energias que movem a Vida e os astros do Universo. Algo do que há nas estrelas pulsa também em nós. Algo que como o vento, sustenta o vôo dos pássaros, em uma outra dimensão da existência impele o vôo de nossas ideias, isto é, dos nossos afetos tornados os nossos pensamentos. Não somos intrusos do Mundo ou uma fração da Natureza rebelde a ela. Somos a própria múltipla e infinita experiência do mundo natural realizada como uma forma especial da Vida: a vida humana (BRANDÃO, 2002, p. 17).

Para o autor, compartilhamos semelhanças com todos os outros seres vivos da terra, porém, nós aprendemos a entrelaçar o nosso ser com o mundo, de tal forma que sentimos, percebemos, lembramos, sabemos, agimos, quase tudo ao mesmo tempo. Nós, da espécie humana, nos tornamos seres de consciência reflexiva, capazes de nos percebermos pensando sobre o que fazemos. A nossa consciência reflexiva nos mostra que além de transformarmos materialmente a natureza, somos capazes também de atribuímos significados múltiplos e transformáveis ao que fazemos e criamos e, finalmente, a nós mesmos.

Somos diferentes dos outros seres, pois eles vivem no mundo de natureza que lhes é dado o viver, enquanto nós precisamos criar e recriar o nosso ambiente natural, enquanto transformamos a nós mesmos, em agentes culturais e atores sociais. Para Brandão (2002), somos criadores de uma vida regida não apenas pelas características biológicas da nossa espécie, mas principalmente pelo poder de escolha livre de nossos símbolos, de nossos tantos modos de vida, de nossas múltiplas identidades e das buscas de aprendizado de sentimento e de significados a serem dados à teia da vida.

Brandão considera que isto se deu ao longo da trajetória da história humana e em cada instante da vida social de cada grupo humano, nas mais diversas formas. Ressalta que, do ponto de vista biológico, somos uma espécie com poucas diferenças entre nós. Mas, em relação à cultura essas diferenças foram e são inúmeras entre os tempos da história e os espaços geográficos, visto que somos uma espécie que tem gerado “incontáveis formas de ser e viver no interior de inúmeras variedades de tipos de culturas humanas” (Ibid., p. 23).

Ainda para este autor, a educação acontece como parte da ação humana de transformar a natureza em cultura, atribuindo-lhe sentido. Ele considera que “somos seres aprendentes”

(BRANDÃO, 2002, p. 25), trazendo a educação para o campo da compreensão e da experiência humana de estar no mundo, com o mundo e participar da vida. Deste modo, argumenta que:

Educar é criar cenários, cenas e situações em que, entre elas e eles, pessoas, comunidades aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significados da vida e do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados. Aprender é participar de vivências culturais em que, ao participar de tais eventos fundadores, cada um de nós se reinventa a si mesmo. E realiza isto através de incorporar em diferentes instâncias de seus domínios pessoais de interações (muito mais do que de “estocagem”) de e entre afetos, sensações, sentidos, saberes, algo mais e mais desafiadoramente denso e profundo destes mesmos atributos (BRANDÃO, 2002, p. 26 – grifos do autor).

A criação desses cenários de aprendizagens, nos quais o educando se assume como sujeito do seu conhecimento, implica que as práticas educativas estejam inseridas na sua realidade. Nesta perspectiva, ressaltamos o papel da Educação Ambiental no processo de formação desse sujeito. Enquanto mediadores da ação educativa, a educadora e o educador ambiental têm papel significativo nesse processo.

Freire (2005) trata dessa importância ao falar do papel do educador problematizador, o qual deve proporcionar, junto com os educandos, a superação do conhecimento abstrato, isolado, solto, desligado da realidade, a fim de chegar ao conhecimento verdadeiro, autêntico, crítico. Assim,

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. Através dela, que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão conhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá o reconhecimento que engaja (FREIRE, 2005, p. 80).

Essa é a educação como prática da liberdade pronunciada por Freire. O contrário dela é a educação como prática de dominação que inibe o poder criador de educandos. Na prática de dominação, o educador vai “enchendo” os educandos com um falso saber, que são conteúdos impostos, desconectados de suas realidades, “fora de suas relações dialéticas com o mundo” (Ibid., p. 82).

Freire explica que essas práticas se antagonizam. A prática de dominação, baseada em uma concepção “bancária” de educação, procura manter ocultas as causas dos problemas encontrados na realidade. A problematizadora, fundamentada em uma concepção de educação libertadora, se empenha em desvelar essa realidade. A primeira não aceita o diálogo, enquanto a segunda tem no diálogo o seu princípio fundante. Assim, Freire destaca que:

A primeira “assistencializa”; a segunda, critica. A primeira, na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a intencionalidade da consciência como um desprender-se ao mundo, a “domestica”, nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora (FREIRE, 2005, p. 83 – grifos do autor).

Para o autor, a prática “bancária” desconhece que os educandos vão desenvolvendo o seu poder de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele. Por isso, uma prática problematizadora se faz quando educador e educandos desenvolvem uma forma autêntica de pensar e atuar em suas realidades.

Guimarães (2007, p. 91) corrobora com as reflexões quanto ao nosso papel, educadores que somos, na criação de um ambiente educativo que propicie aos educandos “a oportunidade de conhecer, sentir, experimentar; ou seja, vivenciar aspectos outros aos que predominam na constituição da atual realidade socioambiental”. O autor defende que isso poderá potencializar uma prática que incentiva a ação cidadã em sua dimensão política, o que pode repercutir em novas práticas sociais voltadas para a sustentabilidade socioambiental.

Loureiro (2012, p. 25 – grifos do autor), por sua vez, analisa que há um predomínio, principalmente nos ambientes informais, de uma visão ingênua de educação ambiental, visto que há um “pressuposto idílico de que cabe à educação ‘plantar sementes’ que naturalmente farão com que todos mudem e, conseqüentemente, a sociedade”. Em sua compreensão, esse tipo de visão dificulta a compreensão de como a Educação Ambiental se insere na reprodução da sociedade contemporânea ou na produção de novos patamares societários. Para o autor, o trabalho individual é relevante, pois sem atitudes individuais coerentes e sinceras, não há ações educativas transformadoras. Entretanto, argumenta que as transformações individuais são mediatizadas pela sociedade que o sujeito ajuda a constituir, ao mesmo tempo em que é constituído por ela e por relações com o “outro”. Desta forma, é necessário compreender a

complexidade da realidade a que se propõe transformar com a Educação Ambiental e a impossibilidade de se alcançar essa transformação a partir de aspectos isolados.

Nesse sentido, Loureiro (2011) argumenta que educar sem clareza do lugar ocupado, tendo em vista que vivenciamos tempos em que o neoliberalismo tem reduzido tudo à economia de mercado, pode levar as educadoras e educadores ambientais a se posicionar como transmissores “de conhecimentos e valores vistos como *ecologicamente corretos*” (Ibid., p. 27 – grifos do autor). Assim, o autor destaca que um posicionamento despolitizado e isento de responsabilidades sociais e sem a devida problematização da realidade, pode reproduzir padrões que discursivamente são negados por educadoras e educadores ambientais.

Para Loureiro, as educadoras e educadores ambientais comprometidos com a visão de ambiente enquanto complexidade do mundo, não podem ficar na “superficialidade do debate teórico e no entendimento da funcionalidade dos atuais projetos para o modo de organização social” (LOUREIRO, 2011, p. 27). Na perspectiva defendida pelo autor, a negação da homogeneidade simplificadora e o respeito à diferença de ideias e modos de viver, são fundamentais e coerentes. No entanto, adverte que a defesa do diverso não pode significar um pluralismo indiferenciado, “no qual as vivências pessoais e as lutas sociais se dêem numa história diluída e desconexa, na qual a negação, a confrontação de teorias e argumentos e a superação transformadora tornam-se impossíveis de se realizarem” (LOUREIRO, 2011, p. 26).

A superficialidade no debate teórico e no entendimento da funcionalidade de muitos projetos, não permite compreender, segundo Loureiro (2011, p. 27), as “diferenças cruciais de fundamentos e finalidades, considerando a prática e os pressupostos da Educação Ambiental como um todo homogêneo”, o que é preocupante, visto que prejudica “ao processo de consolidação de uma Educação Ambiental que se pretenda diferenciada da educação tradicional e conservadora”.

Para refletir sobre diferentes tendências de Educação Ambiental tomaremos como ponto de partida o estudo realizado por Layrargues (2012), no qual problematiza a questão da categorização das correntes de pensamento no Campo Social da Educação Ambiental. O autor argumenta que a Educação Ambiental brasileira está vivendo uma crise de identidade, a qual acontece por meio de dois processos: primeiro, pela “*contradição entre teoria e prática* que se verifica em diversas expressões concretas da vivência pedagógica da Educação Ambiental” (Ibid., p. 398 – grifos do autor). Nestas vivências, tem se observado que os princípios e diretrizes do corpo teórico e metodológico que as fundamentam manifestam intencionalidades político-pedagógicas críticas, mas as ações são exercidas de forma ingênua e contraditória. O

segundo processo está na dificuldade em superar o pensamento e as ações pragmáticas, hegemônicas na Educação Ambiental, principalmente na sua dimensão informal.

Layrargues (2012) assegura que não é possível compreender a práxis da Educação Ambiental no singular, como algo homogêneo, uniforme, unidimensional. As intencionalidades pedagógicas e intervenções práticas desse campo se multiplicaram a partir do início dos anos 90, no marco da Rio-92. Surgem diversas nomenclaturas definidoras que começaram a adjetivar a Educação Ambiental, novas denominações para expressar novos sentidos que se pretendia dar à práxis de Educação Ambiental. O autor reconhece que, para quem pertence ao Campo Social da Educação Ambiental, essas tantas nomenclaturas, ao invés de facilitar o seu reconhecimento identitário, tornaram-na confusa, enquanto que, para a sociedade, a EA aparece como uma “práxis unidimensional, indistinta, que tem como função óbvia a criação da ‘consciência ecológica nas pessoas’” (Ibid., p. 402 – grifos do autor). Assim, Layrargues classifica as diferentes opções político-pedagógicas de Educação Ambiental em três macrotendências: a Conservacionista, a Pragmática e a Crítica.

A macrotendência Conservacionista²⁰ tem sido expressa, principalmente, “por meio das correntes conservacionista, naturalista, da Alfabetização Ecológica e do Movimento *Sharing Nature*” (LAYRARGUES, 2012, p. 403 – grifo do autor). O autor considera que se trata de uma visão de EA que vincula as ações educativas à pauta verde, ancorando-se em fundamentos científicos e princípios filosóficos da ecologia e na valorização da dimensão afetiva em relação à natureza. Além disso, prega uma mudança do comportamento individual em relação ao ambiente e defende uma mudança cultural em direção ao ecocentrismo. Para ele, nesta perspectiva, “os sujeitos humanos aparecem indistintos, abrigados sob a generalização da ‘humanidade’, igualmente responsável e vítima da crise ambiental atual” (Ibid., p. 405 – grifos do autor). Trata-se de uma visão que compreende que a problemática ambiental reside no impacto causado pelo ser humano abstrato, sem qualquer relação com as práticas sociais, o que reduz a complexidade dos conflitos socioambientais. O autor destaca que apesar de a mudança cultural e paradigmática se mostrar relevante, dificilmente essa mudança se concretiza, sem que também as bases econômicas e políticas da sociedade sejam transformadas.

Por sua vez, a macrotendência Pragmática abrange correntes da Educação para o desenvolvimento e consumo sustentável. Na compreensão de Layrargues (2012),

²⁰ Em uma visão conservacionista, a EA é concebida como uma prática que deve fundamentar ações conservacionistas, ou seja, uma prática educativa que tenha como horizonte o despertar de uma sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo-se a lógica do “conhecer para amar, amar para preservar”. Nesta visão, a natureza deve ser preservada e presença humana é vista como intrusa e nefasta, “fora da natureza”.

correspondente à “pauta marrom”, pois defende o uso das tecnologias limpas, a racionalização do padrão de consumo, a criação de indicadores de sustentabilidade (como a “pegada ecológica”), dentre outras medidas similares. Inicialmente, explica o autor, estava focada no lixo, coleta seletiva e reciclagem dos resíduos, mas tem se ampliado, na virada do século, para o Consumo Sustentável e, atualmente, está convergindo para temas da Mudança Climática e da Economia Verde²¹. Assim, a Educação Ambiental construída em bases pragmáticas parece representar o modelo ideal ao projeto neoliberal de redução do Estado e adequado aos interesses do mercado, confiando em suas forças para lidar com a crise. Trata-se de uma perspectiva que apela para a mudança de comportamento dos indivíduos de modo a sacrificarem um pouco de seu padrão de conforto no âmbito privado. Além disso, convoca a responsabilidade das empresas urbanas e agrícolas para que, em nome da sustentabilidade, renunciem a uma fração de seus benefícios. Nesta perspectiva, a EA representa o papel de instruir tanto o produtor como o consumidor sobre atitudes “politicamente corretas” em tempos de crise ambiental. Ao produtor cabe adotar procedimentos de gestão ambiental em suas empresas e sistemas produtivos, devidamente propagados por estratégias de *marketing* ambiental. Ao consumidor compete “fechar o novo ciclo dessa relação produção-consumo instituída no marco da crise ambiental, premiando as empresas verdes com suas escolhas no ato de consumo pautado por novos parâmetros, identificados pelos selos verdes em geral” (LAYRARGUES, 2012, p. 407). Neste ciclo, segundo ao autor, cabe a ambos, darem o destino adequado aos resíduos de produção e consumo, de modo a reinseri-los no metabolismo industrial.

A macrotendência Pragmática, analisa Layrargues (2012), representa uma derivação histórica da Conservacionista, uma adequação às mudanças tecnológicas e econômicas e às

²¹ Cabe destacar que Boff (2015b, p. 53) traz contribuições importantes quanto ao modelo da Economia Verde, que, segundo o autor, “tem uma pré-história sinistra”. O autor revela que as indústrias, que durante a Segunda Guerra Mundial fabricaram produtos químicos para matar pessoas, uma vez acabada a guerra, para não perderem seus negócios, redirecionaram os produtos químicos para a agricultura. Com isso, efetivamente passaram a produzir mais na agricultura, mas à custa do envenenamento dos solos, da água e das gentes, empobrecendo a biodiversidade e deixando um rastro de destruição e morte por onde passaram (e passam até hoje). Negando essas origens, a Economia Verde se coloca como a solução dos problemas ambientais, enlaçando economia e ecologia de forma harmoniosa, preservando o modo de produção capitalista à margem das discussões. Para o autor, não se deve perder de vista o fundamento ideológico da “Economia Verde”, pois se fala dela, para não falar sobre a sustentabilidade, incompatível com o atual modo de produção e consumo, desse modelo altamente insustentável. Para o autor não se procura explicar o modo de produção alternativo em que ela se realiza. Essa perspectiva também não toca em outra questão fundamental, a da desigualdade, a qual não deve ser reduzida apenas ao seu aspecto econômico, mas desigualdade no acesso aos bens fundamentais como saneamento básico, saúde, educação, equilíbrio de gênero, ausência de discriminações. Conforme salienta Boff (2015, p. 55), “pode-se acabar com a pobreza dentro de um país, e, apesar disso, manter os níveis de desigualdade, como é o caso do Brasil”.

pressões do mercado por mudanças superficiais dentro da ordem vigente. Assim, ambas derivam de uma mesma linhagem de pensamento conservador, que foi se ajustando, se revestindo de moderno. Diferem em relação à manutenção ou transformação do projeto societário em curso, pois a opção Conservacionista, aparentemente, é indiferente, enquanto para a opção Pragmática, o que está em jogo é, exatamente, a continuidade desse projeto hegemônico em curso.

A terceira macrotendência apresentada por Layrargues é a Crítica. Ela abrange as correntes da Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora, a Ecopedagogia, entre outras. Para o autor é única dentre as três macrotendências que declara explicitamente o pertencimento a uma filiação político-pedagógica, o que pode ser um indício de que ela ocupa uma posição contra-hegemônica, opondo-se à lógica do poder dominante. Segundo o autor, ela embasa-se “no pensamento Freireano, Educação Popular, Teoria Crítica, Marxismo, e Ecologia Política” (Ibid., p. 404), apresentando um forte viés sociológico. Por isso, seus conceitos-chave são: “Política, Ação Coletiva, Esfera Pública, Cidadania, Conflito, Democracia, Emancipação, Justiça, Transformação Social, Participação e Controle Social, entre outros” (LAYRARGUES, 2012, p. 404). O autor destaca que os Conflitos Socioambientais são tema gerador da macrotendência Crítica, pois ela tem, na intervenção político-pedagógica de tais conflitos, a sua identidade exclusiva, são os conflitos socioambientais que permitem que ela expresse plenamente a sua lógica.

A partir das reflexões apresentadas, entendemos que tanto o fazer educativo conservacionista quanto o pragmático empobrece as lutas da Educação do Campo, tendo em vista que suas práticas renunciam à reflexão que permite compreender a origem e as relações causais dos problemas socioambientais no campo. Essas ações práticas, dissociadas da reflexão teórica, resultam em uma percepção superficial e despolitizada das relações sociais e de suas interações com o ambiente, dentro das realidades camponesas. Isso reduz a possibilidade de enfrentamento político dos problemas socioambientais, visto que se afastam “da radicalidade da crítica anticapitalista e da construção de um projeto societário alternativo” (LAYRARGUES, 2011, p. 406).

Desta forma, quando defendemos que a Educação Ambiental pode contribuir para o rompimento da linha segregadora que torna a escola alheia à vida do campo, entendemos que não é qualquer Educação Ambiental. Consideramos que a perspectiva crítica de Educação Ambiental potencializa esse rompimento, por ter uma práxis pautada na intencionalidade político-pedagógica que “[...] propõe desvelar a realidade, para, inserindo o processo educativo nela, contribuir na transformação da sociedade atual, assumindo de forma

inalienável a sua dimensão política” (GUIMARÃES, 2004, p. 64). É o que vamos discutir a seguir, na terceira parte deste capítulo.

3.3 A perspectiva crítica de Educação Ambiental na escola do campo como possibilidade de desvelar a realidade socioambiental do campo e contribuir para a sua transformação

Articular os debates pedagógicos a questões como soberania alimentar, direito humano a uma alimentação saudável, agroecologia e a formação necessária aos trabalhadores construtores de uma lógica não exploratória do trabalho humano e da natureza, materializa, para o nosso tempo, uma concepção de educação e de formação humana com a qual nos identificamos. Nesta perspectiva, é preciso romper com o isolamento da escola em relação à vida. Partindo do pressuposto que a escola não é o único lugar de educação, precisamos ampliar os espaços educativos e romper com a linha segregadora que a separa do mundo da vida e da história. Esse movimento de saída e integração da escola com sua comunidade abre, como possibilidade, a construção de um conhecimento conectado com processos educativos que acontecem fora da escola. Entretanto, é fundamental que as educadoras e educadores tenham firmeza da concepção de conhecimento que integra essa concepção de educação e que estejam dispostos a fazer essa construção metodológica específica na escola do campo.

Um pressuposto que nos orienta é o de que a perspectiva crítica de Educação Ambiental, em seus fundamentos e prática, contém elementos que podem nos ajudar a compreender e a pensar com mais radicalidade sobre nossas práticas de Educação Ambiental na escola do campo, em sua conexão com os desafios e problemas socioambientais que as trabalhadoras e trabalhadores, sujeitos da escola do campo, enfrentam em suas realidades. As ideias apresentadas nesta parte do capítulo fundamentam esse nosso pressuposto.

Na compreensão de Isabel Carvalho (2012), a educadora e o educador ambiental que assumem uma perspectiva crítica de educação, podem desempenhar um trabalho que se assemelha ao de um artesão, tecendo, junto com os educandos, uma trama, engajados na construção, sempre coletiva, do conhecimento, tendo em vista acolher a complexidade do mundo da vida. Por se tratar de uma perspectiva que tem suas raízes nos ideais emancipadores da educação popular, rompe com uma visão de educação determinante da transmissão de conhecimentos. Na perspectiva crítica, a EA tem o papel de mediadora na construção do conhecimento socioambiental implicados na vida do sujeito.

Uma das posições teórico-metodológicas desta perspectiva diz respeito à visão de educação como processo de humanização do sujeito socialmente situado. Pimenta (2012) traz uma importante contribuição dessa visão de educação:

Neste sentido, estamos entendendo que a educação é um processo de humanização; que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante. Enquanto prática social é realizada por todas as instituições da sociedade. Enquanto processo sistemático e intencional ocorre em algumas, dentre as quais se destaca a escola. A educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora. Ou seja, a sociedade civilizada, fruto e obra do trabalho humano, cujo elevado progresso evidencia as riquezas que a condição humana pode desfrutar, revela-se também uma sociedade contraditória, desigual, em que grande parte dos seres humanos está à margem dessas conquistas, dos benefícios do processo civilizatório (PIMENTA, 2012, p. 24-25).

A partir dessa definição, é possível afirmar que uma Educação Ambiental que assume uma perspectiva crítica, não pode ser reduzida a uma intervenção centrada no indivíduo, solto no mundo, fora da sua realidade. Deve ter como horizonte formar um sujeito historicamente situado em uma prática social.

Na escola do Campo essa formação só faz sentido se for pensada na relação do sujeito com sua realidade concreta. Isso requer que sejam criados espaços educativos que possibilitem ações contextualizadas da realidade, já que a ampliação da relação dialética entre escola e comunidade contribui para o diálogo e a valorização dos conhecimentos das comunidades (Currículo da vida) e escolas (currículo escolar), conforme argumenta Senra (2009).

Senra (2009) reflete sobre a construção do Projeto Ambiental Escolar Comunitário (PAEC) da SEDUC/MT, no quilombo Mata Cavalo, em Mato Grosso. O autor observa a construção do PAEC, que, ao ser elaborado de forma autônoma e seguindo a dinâmica de cada realidade, respeitando os valores e saberes da escola-comunidade, possibilita a percepção das suas relações e múltiplas maneiras de se trabalhar com a Educação Ambiental, sempre em uma espiral de possibilidades. Para este autor, nestes diálogos, possivelmente não há uma única verdade, mas um conjunto de saberes que, quando entrelaçados, se tornam muito mais significativos.

Freire (1996) trata da exigência em estar disponível para o diálogo, ao afirmar que, nas relações que cada indivíduo estabelece com o outro e com o mundo, nem todos fazem as

mesmas opções, seja no nível da política, da estética, da pedagogia, por isso, é no respeito às diferenças que se dá o encontro com o outro. Para o autor:

[...] Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura com o outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referencia pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História (FREIRE, 1996, p. 136).

Uma prática pedagógica que assume a dialogicidade como uma opção teórico-metodológica deve se caracterizar pelo respeito às individualidades dos alunos, identidades, seus saberes, suas histórias, suas culturas, mas também deve assumir o pensar crítico. Freire alerta que não é possível um pensamento autêntico se outros também não pensam. Por isso, não cabe ao educador pensar pelo educando nem para o educando e nem sem o educando. O autor explica que o diálogo entre nós e nossos alunos não nos torna iguais, mas marca uma posição democrática. Destaca que o diálogo é importante exatamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem, e, assim, crescem um com o outro.

Loureiro (2012), ao situar a perspectiva crítica de Educação Ambiental, assinala que esta se insere em uma matriz que vê a educação como elemento de transformação social e tem o diálogo como um dos seus fundamentos. Neste sentido, explica que:

Diálogo entendido em sentido original de troca e reciprocidade, oriundo do prefixo grego *dia*, tornando-se base da educação. Numa perspectiva transformadora e popular de Educação Ambiental, nos educamos dialogando com nós mesmos, com aqueles que nos identificamos como sendo nossa comunidade, com a humanidade, com outros seres vivos, com os ventos, as marés, os rios, enfim, o mundo, transformando o conjunto das relações pelas quais nos definimos como ser social e planetário (LOUREIRO, 2012, p. 28 – grifo do autor).

Na perspectiva apresentada pelo autor, o diálogo não se reduz a um mero instrumento metodológico, é utilizado como forma de comunicação crítica, de potencializar os saberes que

se entrecruzam no espaço de aprendizagem, organizando as práticas educativas para que a apropriação do conhecimento seja articulada à totalidade socioambiental.

Loureiro enfatiza que “ninguém modifica a consciência separado do mundo, pois, se assim fosse, seríamos seres biológicos com psiquismo definido em si mesmo. Seríamos mônadas, cuja ação comunicativa perderia sentido – teríamos monólogo e não diálogo” (Ibid., p. 34). Por isso, o autor defende que um mundo novo só pode ser construído pela ação consciente entre os sujeitos e dos sujeitos com o mundo da vida.

Esse é um desafio que está posto para nós, educadores, o de superar o autoritarismo, o individualismo, o espontaneísmo, e reconhecer os sujeitos de direito que compõem as diversidades das escolas camponesas, cuidando para que sejam protagonistas, que sejam atores sociais coletivos, capazes de construir táticas de transformação de suas realidades socioambientais.

Guimarães (2007) destaca quatro pontos centrais sobre os quais nós, educadores, devemos nos debruçar, para contribuir no processo de transformação da realidade socioambiental: 1) desvendar os paradigmas destas realidades e suas influências nas práticas individuais e coletivas; 2) devemos entender as relações do modo de produção desta sociedade; 3) analisar a dinâmica intermediada pelas relações desiguais de poder; 4) analisar os interesses individuais ou corporativos que se sobrepõem aos interesses coletivos, mantendo a dominação sobre a natureza, de um indivíduo sobre o outro ou de um grupo sobre o outro. Para Guimarães, o processo educativo passa por desvelar a origem dos problemas socioambientais, que estão para além do espaço da escola, está na realidade cotidiana da vida social dos seus sujeitos.

Os problemas socioambientais presentes na realidade do campo refletem as contradições do modo dominante de relações estabelecidas. Enfrentá-los exige o fortalecimento de “[...] um projeto de educação capaz de colaborar com o processo de transformações da realidade socioambiental em suas intervenções educativas” (GUIMARÃES, 2007, p. 89).

A perspectiva crítica de Educação Ambiental pode contribuir para se compreender os problemas socioambientais sob uma perspectiva complexa, em que cada uma de suas partes influencia o todo, mas, ao mesmo tempo, esse todo, com os seus processos, influencia, do mesmo modo, as partes. Mas, se queremos transformar essas realidades, devemos estar conscientes de que não é suficiente informar sobre os problemas e consequências da degradação como conteúdo da Educação Ambiental, apontando, unicamente, soluções pela via tecnológica.

Conforme argumenta Guimarães (2007), para haver transformações significativas, não bastam apenas mudanças nos indivíduos, é necessário que ocorram, também, mudanças recíprocas na sociedade. A transformação dos valores, hábitos e atitudes dos indivíduos pressupõe a transformação da sociedade que condiciona seus valores e práticas. Para tanto, deve-se ampliar as possibilidades de transformações e potencializar mudanças de curso. É preciso criar outras opções, diante do atual quadro, que apresenta um único caminho, predeterminado por uma proposta dominante de sociedade e seu modelo de desenvolvimento. Neste sentido, na relação dialética e dialógica entre atores e a vida social, se constrói processos educativos capazes de contribuir para a formação de sujeitos que atuam coletivamente em busca de novas formas de se relacionar consigo mesmo e com a natureza. Nesses processos coletivos, os atores sociais também se transformam, educam-se e conscientizam-se.

Para Guimarães (2007), o processo de tomar consciência da realidade é intermediado por uma formação cidadã que se compromete com o exercício do enfrentamento das questões socioambientais da atualidade, para além dos muros da escola. Neste sentido, é importante favorecer um processo vivencial que se constitui em um ambiente educativo, no qual o estímulo a uma reflexão crítica leve a práticas diferenciadas, políticas, dialógicas, problematizadoras e consciente. Esse processo vivencial pode contribuir para a transformação da realidade socioambiental da escola do campo ao favorecer que ela seja percebida em seu complexo de problemas e possibilidades de mudar. No entanto, conforme salienta Guimarães esse processo não é espontâneo, pois pressupõe romper com a armadilha paradigmática (2011).

As atividades de Educação Ambiental investigadas nesta pesquisa assumiam como intencionalidade promover a sustentabilidade socioambiental e a qualidade de vida. No próximo capítulo, apresentamos os dados e análises referentes a estas atividades, buscando responder quais as possibilidades e limites para com o rompimento da linha segregadora que torna a escola alheia à vida do campo, dessas atividades de EA desenvolvidas em 2015, por duas escolas do campo, a partir do PMEd.

4 O ROMPIMENTO DA LINHA SEGREGADORA QUE TORNA A ESCOLA ALHEIA À VIDA DO CAMPO: POSSIBILIDADES E LIMITES

O pressuposto que nos orientou no processo de investigação do objeto de que trata esta pesquisa é de que a perspectiva crítica de Educação Ambiental, em seus fundamentos e práticas, contém elementos que podem contribuir para com o rompimento da linha segregadora que torna a escola alheia à vida do campo. Neste capítulo, temos como foco apresentar as análises da pesquisa, buscando responder quais as possibilidades e limites das atividades investigadas para com este rompimento.

A análise dos dados está baseada nos pressupostos da abordagem de pesquisa qualitativa em uma perspectiva dialética, conforme apresentamos no primeiro capítulo dessa dissertação. Também explicitamos os instrumentos de coleta dos dados (entrevista semiestruturada e análise de documentos). Segundo André (1983), na análise dos dados, nós devemos apreender o caráter multidimensional dos fenômenos que estudamos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados da experiência dos sujeitos, que podem nos auxiliar na compreensão do objeto em seu contexto. Assim, no processo de análise dos dados, procuramos significar os dados qualitativos e as categorias de análise foram surgindo a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo, tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da nossa investigação.

O capítulo está organizado em cinco partes. Na parte inicial, apresentamos o Programa Mais Educação (PMEd), tendo em vista que as atividades de educação ambiental investigadas foram construídas a partir do macrocampo agroecologia desta política do Governo Federal.

Na segunda parte, a discussão gira em torno das atividades de Educação Ambiental realizadas em 2015, nas escolas pesquisadas: “Canteiros Sustentáveis”, na Escola Municipal Francisco Ferreira Gonçalves; e “COM-VIDA”, na Escola Municipal Rural Fazenda Carimã.

Na terceira, analisamos a inserção da Educação ambiental nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dessas instituições educativas.

Na quarta parte, procuramos identificar as concepções das entrevistadas quanto à Educação Ambiental.

Na última parte, analisamos os limites e as possibilidades das práticas de Educação Ambiental construídas nas duas escolas investigadas.

4.1 O Programa Mais Educação na Escola do Campo: uma proposição de construção de ações educativas voltadas à realidade local

Neste trabalho dissertativo, consideramos importante pontuar algumas questões relativas ao Programa Mais Educação (PMEd), tendo em vista que as atividades de Educação Ambiental, objeto desta pesquisa, são por ele propostas.

O Programa Mais Educação é regulamentado pela Portaria Normativa Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007, que, em seu artigo primeiro, define a sua finalidade:

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007).

A portaria foi firmada entre os Ministérios da Educação (MEC), do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), do Esporte (ME) e da Cultura (MINC). O fomento ao Programa é proporcionado pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, 2010).

O Manual Operacional de Educação Integral (2014) que orienta quanto à implementação do Programa Mais Educação nas escolas, aponta que uma Educação Integral pressupõe reconhecer as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de estudantes. Destaca que os princípios da Educação Integral podem ser traduzidos pela compreensão ao direito de aprender, “inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática” (BRASIL, 2014, p. 4).

O referido Manual também traz as orientações específicas para a implantação do Programa em escolas do campo. Esclarece que diante da expansão do PMEd nos diversos territórios brasileiros, surge a necessidade de definir estratégias que “[...] contribuem para a oferta de uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo” (Ibid., p. 21). Segundo o documento, dentre outras, estas populações do campo são: agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores

assalariados rurais, povos da floresta e caboclos. Por conseguinte, é preciso definir estratégias para uma “[...] educação que afirme o campo como o lugar onde vivem sujeitos de direitos, com diferentes dinâmicas de trabalho, de cultura, de relações sociais, e não apenas como um espaço que meramente reproduz os valores do desenvolvimento urbano”. Enfatiza, ainda, o documento, que as atividades do Programa Mais Educação não devem descaracterizar a realidade do campo, de forma que as concepções pedagógicas considerem as especificidades ambientais e particularidades étnicas das localidades em que as escolas se inserem. Assim, destaca que as atividades do PMEd nas escolas do campo devem “[...] embasar seus eixos nas categorias TERRA, CULTURA e TRABALHO, sendo estas fundamentais na matriz formadora humana” (BRASIL, 2014, p. 21).

Em entrevista semiestruturada, a Coordenadora do Programa Mais Educação da Escola Francisco Ferreira Gonçalves, identificada no texto com o codinome Coruja, afirmou que em 2013 a sua escola foi inscrita no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC) para participar do Programa pela Secretaria Municipal de Educação. Segundo Coruja:

O Programa Mais Educação caiu meio que de “paraquedas” na nossa escola, pois não tínhamos nenhum conhecimento sobre ele. Uma pessoa da Secretaria de Educação, responsável pelas Escolas do Campo, e o gestor da escola na época, escolheram as atividades, sem compreender a proposta das mesmas. Tanto foi assim, que escolheram “percussão”, pensando ser fanfarra, aí foi aquele “auê”, pois não conseguimos um monitor para orientar a percussão, ou seja, os instrumentos estavam lá e não tinha ninguém na comunidade com habilidade para trabalhar essa atividade com os alunos. Também não tínhamos recurso financeiro para trazer alguém de fora (Entrevista, Coruja, 2016).

Essa fala de Coruja denota uma contradição na implantação do PMEd na Escola Municipal Francisco Ferreira Gonçalves, tendo em vista as formulações do próprio Programa, que é idealizado em uma Educação Integral, democrática, contextualizada historicamente, articulada ao Projeto Político Pedagógico da escola (BRASIL, 2009). As decisões quanto à inserção da escola no Programa e das atividades a serem desenvolvidas não contaram com a participação do coletivo da escola.

Coruja explicou que, depois de inscrita no PMEd, sua escola recebeu a orientação da Secretaria Municipal de Educação para que enviasse seu plano de atendimento para o Ministério da Educação (MEC), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Interativo. Explicita que, em 2014, a escola se inscreveu diretamente no PDDE Interativo,

substituindo a atividade de Percussão por Teatro, inserida no mesmo macrocampo. Em 2015, a escola manteve as mesmas atividades. No trecho a seguir, Coruja descreve como as atividades do PMEd foram organizadas.

As atividades do Programa tiveram a participação de todos os nossos alunos, desde a primeira fase do primeiro ciclo até a terceira fase do terceiro ciclo [...] Nós organizamos os alunos em três turmas, de acordo com o ciclo de formação humana. Fazíamos um rodízio de forma que participassem de todas as atividades (Entrevista, Coruja, 2016).

O PMEd consiste no desenvolvimento de atividades em diferentes áreas, organizadas em Macrocampos. A Escola Francisco Ferreira Gonçalves desenvolveu, em 2015, quatro atividades: 1) atividade campos do conhecimento, no macrocampo acompanhamento pedagógico; 2) atividade canteiros sustentáveis, no macrocampo agroecologia; 3) atividade de teatro no macrocampo cultura, artes e educação patrimonial; e 4) atividade de futebol, no macrocampo esportes e lazer.

Quanto ao Programa Mais Educação na Escola Municipal Rural Fazenda Carimã, a Coordenadora do mesmo, sob o pseudônimo Bem-te-vi, em entrevista semiestruturada, concedida em março de 2016, informou que, a partir de 2013, a sua escola passou a desenvolver as atividades do Programa Mais Educação.

Em 2015, as quatro atividades desenvolvidas por meio do Programa, foram: 1) campos do conhecimento, do macrocampo acompanhamento pedagógico; 2) atividade COM-VIDA, do macrocampo agroecologia; 3) música de viola, no macrocampo cultura, artes e educação patrimonial; e 4) atletismo, no macrocampo esportes e lazer.

Bem-te-vi explicou que a escola já desenvolvia, antes mesmo de aderir ao Programa, um projeto de música de viola, ao qual deram continuidade. Inicialmente, declarou, a atividade do Macrocampo Agroecologia era a horta escolar sustentável, mas, em 2015, mudaram para a atividade COM-VIDA. No excerto que segue, Bem-te-vi explica como eram desenvolvidas as atividades do PMEd:

As atividades do Programa funcionavam no contraturno, de segunda à sexta. Cada monitor trabalhava com diversas turmas, envolvendo alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Era feito um rodízio com as turmas. Além do projeto COM-VIDAS, também tinha outras atividades, como o esporte, o acompanhamento pedagógico e modas de viola. Assim, todas as turmas participavam de todas as atividades (Entrevista, Bem-te-vi, 2016).

De maneira geral, o Programa pretende o desenvolvimento das atividades para promover a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas, na perspectiva de contribuir para uma

formação integral. O PMEd consiste em aumentar o tempo diário de permanência de crianças, adolescentes e jovens nas escolas públicas, para sete horas diárias.

Evidenciamos, nas falas das entrevistadas da Escola Municipal Francisco Ferreira Gonçalves, que a implementação do Programa Mais Educação encontrou resistência por parte da comunidade escolar. Essa resistência veio, principalmente, da parte de pais que não concordavam com a ampliação do período de permanência dos filhos na escola e, também, com algumas atividades desenvolvidas no Programa. Porém, mesmo entre os profissionais das escolas, foi possível observar que havia opositores às atividades do PMEd.

A oposição de pais em relação às atividades do PMEd aparece na fala da diretora da Escola Municipal Francisco Ferreira Gonçalves, para quem a resistência dos pais se deve ao fato de muitos deles terem uma visão de que “[...] escola é lugar de estudar e não de jogar bola, de plantar horta e desenvolver atividades culturais e artísticas [...]” (Entrevista, Águia, 2016).

Esta fala de Águia suscita questionamentos: a escola é lugar para quê? Se perguntássemos aos pais, aos estudantes, aos professores e demais profissionais da escola, como responderiam essa questão?

Esta pesquisa não levantou dados que possam responder a estes questionamentos. Todavia, consideramos relevante dizer que a escola, para nós, é lugar de formação humana. Por isso, ela também é lugar de jogar bola, de brincar, de atividades culturais, de plantar horta, entre outras, que possam contribuir para o processo formativo do estudante na escola. Mas a escola não pode deixar de ser lugar de formação cultural e científica, para formar cidadãos críticos, criativos, éticos, capazes de dialogar e se comunicar com os outros, de respeitar as diferenças, de ser solidários, de buscar a qualidade de vida e a preservação ambiental. Entretanto, a escola também tem um papel insubstituível na preparação de sujeitos coletivos, capazes de enfrentar o desafio de construir novas formas de se relacionar em sociedade e com a natureza. Isso implica ampliar, cada vez mais, o número de pessoas que participam das decisões que dizem respeito aos seus interesses. Neste sentido, a escola tem como papel reduzir a distância entre a ciência e a cultura que ensina e aquelas produzidas no cotidiano de seus sujeitos.

A monitora da atividade “Canteiros Sustentáveis”, da Escola Francisco Ferreira Gonçalves, também evidencia, em sua entrevista semiestruturada, realizada em março de 2016, a resistência de pais no que se refere às atividades do PMEd, especialmente da atividade em que foi monitora. Isso pode ser percebido no trecho apresentado a seguir:

Alguns pais elogiavam o trabalho desenvolvido na horta. Mas outros reclamavam. Diziam que eram contra os filhos trabalharem na horta, porque chegavam em casa cansados. Teve um pai que disse que o filho estava sempre com dor de cabeça por trabalhar no sol. Mas eu sempre fui muito cuidadosa. Levava protetor solar para todos. Comprava com meu dinheiro. Levava bonés, e quando percebia que o sol estava muito quente, ia para a sala de aula e trabalhava com outras atividades teóricas (Entrevista, Uirapuru, 2016).

Na fala de Uirapuru fica nítido que, apesar de seus cuidados com os estudantes, alguns pais discordavam da atividade da horta. Em nossas observações, detectamos que a oposição de pais em relação às atividades do PMEd era tanta, que alguns apelidaram o Programa de “Mais Enrolação”.

A Coordenadora do Programa da Escola Francisco Ferreira Gonçalves faz referência a esta questão e corrobora com a assertiva de que muitos pais discordavam da realização das atividades do Programa na escola, ao destacar que:

O problema não estava no Programa em si, mas nas condições que não foram dadas para que ele funcionasse como deveria. Que pai não deseja para os filhos uma educação integral e de qualidade? [...]. E tem problema que não está ao alcance da escola resolver. Por exemplo, o transporte tem que ser melhorado, a quadra de esportes precisa de cobertura, precisamos de banheiros melhores e de pessoas com qualificação para monitorar as atividades. A gente pede que sejam dadas as condições, mas nem sempre são atendidas. Por isso, a solução não é acabar com o “Mais Educação” na escola, mas unir forças para melhorar as suas condições de funcionamento. Os pais ficam bravos aqui, mas não se organizam para exigir seus direitos junto à Secretaria, que é a responsável direta por dar este suporte (Entrevista, Coruja, 2016).

A coordenadora traz à tona que a falta de estrutura da escola e do transporte escolar se apresenta como um desafio para a implementação do PMEd e, segundo ela, eram as principais motivações que levavam os pais a se oporem à ampliação do tempo de permanência dos filhos na escola²². Coruja revela certa insatisfação pelo fato de os pais cobrarem da escola as

²² É importante explicar que, em 2014, durante nossa atuação como colaboradora da atividade “Canteiros Sustentáveis”, na Escola Francisco Ferreira Gonçalves, acompanhamos de perto esse embate entre pais e profissionais da escola, em torno das atividades do Programa. De início, as aulas regulares eram realizadas de manhã, das 08h00min às 12h00min. Após este período, iniciavam mais três horas das atividades do PMEd. Assim, os estudantes saíam da escola às 15h00min. A partir da discordância dos pais, as atividades do Programa passaram a ser realizadas pela manhã, das 07h00min às 10h00min. Após este período, transcorriam as aulas regulares. Esse horário de funcionamento foi uma decisão tomada na escola para que os estudantes não ficassem expostos ao sol, em horário não recomendado, nas atividades da horta e no futebol. Ainda assim, alguns faziam oposição, alegando que, ao término das atividades do Programa, os estudantes não dispunham de instalações sanitárias adequadas para fazerem o seu asseio pessoal, antes de se dirigirem para a sala para as “aulas regulares”.

melhorias de qualidade de ensino, em vez de cobrarem diretamente da Secretaria Municipal de Educação de Pedra Preta.

Entendemos, contudo, como um aspecto positivo, que os pais cobrem da escola as melhorias na qualidade do ensino. É um indicador de que estão interessados na educação de seus filhos, de que não aceitam passivamente as políticas que lhes são impostas. Eles buscam explicações, discordam e denunciam. Isso é importante para se construir um espaço mais democrático dentro da escola.

Na Escola Municipal Rural Fazenda Carimã, a resistência de pais em relação às atividades do Programa Mais Educação também foi evidenciada nas falas das entrevistadas. A diretora da escola destacou que:

[...] é complicado, porque tem pais que não querem que os filhos cuidem de uma horta. Aham que a gente está pondo eles para trabalhar. Não veem o outro lado, que a gente está ensinando, educando, mostrando como desenvolver uma horta, como plantar, trabalhando diversos conteúdos. Tem pais que não concordam, se os alunos vão tirar matinho dos canteiros, entendem que não estão mandando os filhos para a escola para trabalhar [...] (Entrevista, Canarinho, 2016).

A diretora Canarinho assinala que a reclamação dos pais em relação ao trabalho desenvolvido na horta escolar foi um dos fatores que influenciaram para que a atividade “Horta sustentável”, do Programa, fosse substituída, em 2015, pela atividade “COM-VIDA”.

Por sua vez, a Coordenadora do PMEd, desta mesma escola, também aborda essa questão em sua entrevista, ao considerar que “um grande desafio é os pais não aceitarem que os filhos participem de atividades como a horta. Eles não querem que os filhos mexam com a terra” (Entrevista, Bem-te-vi, 2016).

Tal questão é evidenciada, ainda, no seguinte trecho da entrevista da coordenadora pedagógica da Escola Municipal Rural Fazenda Carimã, a qual afirma: “[...] Nós tivemos um problema sério para trabalhar com o projeto da horta escolar, por exemplo, porque a maioria dos pais não acha certo o filho mexer com a terra [...]” (Entrevista, Garça, 2016). A coordenadora Garça destacou, em outro momento de sua entrevista, que os pais argumentavam que não estavam mandando os filhos para a escola para trabalharem em horta, queriam vê-los estudando.

Apesar das críticas, as atividades do PMEd foram realizadas, “[...]dentro das possibilidades dos monitores e também da escola [...]” (Entrevista, Bem-te-vi, 2016), conforme destacou a coordenadora do programa da Escola Municipal Rural Fazenda Carimã.

A análise dos dados evidencia que recursos financeiros para a implementação das atividades do PMEd nas escolas pode ter sido um fator motivador para que as escolas aceitassem desenvolver as atividades do Programa.

Na Escola Francisco Ferreira Gonçalves, Águia, diretora, destaca esta questão:

Apesar de todos os problemas que enfrentamos, o Programa trouxe contribuições importantes para a escola. No início, eu mesma era uma das pessoas que não concordava com o Mais Educação. Não era porque eu achava um Programa ruim. Era pela realidade da nossa escola [...] Os recursos que vêm para a escola são contados, não dá para fazer muita coisa, e com o dinheiro que veio do Programa, nós conseguimos comprar vários materiais que hoje estão disponíveis para o uso de todos (Entrevista, Águia, 2016).

A fala de Águia deixa implícito que os recursos financeiros se constituíram em uma importante motivação, fazendo-a mudar de ideia em relação ao Programa Mais Educação.

Coruja, coordenadora do PMEd na mesma escola, reforça este dado ao explicitar que:

[...] Com os recursos financeiros que vieram por meio do Mais Educação, adquirimos materiais ótimos para trabalhar, livros, binóculos, microscópio, instrumentos de percussão, kits pedagógicos interessantes [...] Para a atividade “Canteiros Sustentáveis”, conseguimos caixa de água, sementes, e tantas outras ferramentas e materiais. E todo recurso vem direto na conta da escola, que é administrada pelo Conselho (Entrevista, Coruja, 2016).

Coruja enumera alguns materiais que a sua escola adquiriu com os recursos financeiros, os quais são administrados pelo Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE). Explicou, ainda, que há sugestões de materiais que podem ser adquiridos para cada atividade do Programa, mas informa que a comunidade escolar tem autonomia para comprá-los, conforme as necessidades da escola.

Embora a análise aqui efetuada se limite às atividades de Educação Ambiental do PMEd, é oportuno refletir sobre os recursos financeiros como fator motivador para que a Escola Francisco Ferreira Gonçalves desenvolvesse as atividades do PMEd. Embora a importância dos recursos financeiros seja justificada pelas entrevistadas, por contribuir para melhorar a qualidade do ensino nas escolas, o que percebemos é que os materiais adquiridos ficaram limitados ao uso das atividades do Programa. Presenciamos situações em que os livros adquiridos com os recursos do Programa eram guardados em locais separados, para uso exclusivo de atividades do mesmo.

A observação feita no espaço da escola Francisco Ferreira Gonçalves nos permite afirmar que as atividades do Programa se constituíram mais como um reforço ao

funcionamento rotineiro do processo escolar do que propriamente como uma mudança qualitativa do quadro educacional. Apesar de o Programa possibilitar atividades importantes para os alunos, relacionadas à horta, práticas esportivas e culturais, de modo geral, os recursos financeiros não melhoraram, do ponto de vista da Educação do Campo, a qualidade de ensino. Ao contrário, as observações mostram que as queixas continuam em relação ao espaço físico da escola e do transporte escolar. Quanto aos materiais didáticos, estão disponíveis, na escola, mas poucos educadores se utilizam desses recursos em suas práticas pedagógicas.

A questão dos recursos financeiros que chegam à escola, por meio do PMEd, também emerge na entrevista da coordenadora pedagógica da Escola Municipal Rural Fazenda Carimã. A entrevistada destacou a importância dos recursos na melhoria da merenda escolar, ao apontar que:

[...] O recurso do Programa é muito importante para manter as atividades no contraturno, pois os nossos alunos moram longe da escola. Temos crianças que moram cerca de setenta quilômetros daqui [...] Elas não têm como ir para suas casas e voltar no contraturno para participar das atividades. Têm que ficar direto na escola e almoçar aqui. Em 2015, com os recursos do Programa, tínhamos condições de oferecer café da manhã, lanches, almoço e jantar [...] (Entrevista, Garça, 2016).

Ao destacar a importância do fomento que vem para a escola, por meio do PMEd, para ajudar na merenda escolar, Garça explicou, ainda, que sua escola, no ano letivo de 2016, não foi contemplada com o Programa. Assim, atividades do contraturno foram interrompidas, visto que não dispõem de recursos para garantir a merenda escolar dos estudantes que ficavam em tempo integral na escola.

Ampliar o tempo e os espaços educativos da escola, pautando as atividades pela concepção de formação integral e emancipadora, é uma das finalidades do Programa. Trata-se de uma política pública do Governo Federal que assume como pressuposto que a formação do estudante seja feita, além da escola, com a participação da família e da comunidade (BRASIL, 2014). O PMEd propõe, também, que na sua implementação a relação entre a escola e a comunidade seja realizada em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

Ademar Carvalho (2005) argumenta em favor dessa integração entre escola e comunidade, afirmando que a qualidade da educação passa, fundamentalmente, por essa integração, sendo esta um suporte essencial para o trabalho pedagógico. Para o autor, é preciso que o trabalho pedagógico da escola seja construído coletivamente, de forma a romper com a ideia de transmissão de informação e de cultura, destacando que uma educação de

qualidade é aquela que tem compromisso com a transformação da realidade e por isso “[...] jamais pode se dissociar dela” (CARVALHO, 2005, p. 53).

A qualidade de ensino depende, afirma este autor, do paradigma escolhido para nortear a prática educativa e a construção do conhecimento. A qualidade de educação refere-se à questão da finalidade social da educação, do conhecimento. Assim, observa que o paradigma escolhido retrata a concepção de mundo, de educação e o tipo de homem e mulher que se quer formar. As práticas educativas implementadas a partir do Programa Mais Educação se pautaram na qualidade de educação social?

Ainda que a análise aqui efetuada se limite aos dados das entrevistas e documentos da escola, não se estendendo à observação das práticas educativas, é oportuno refletir sobre essa problemática. Isso porque a integração entre escola e comunidade é fundamental para discutir e pautar as decisões em busca da melhoria da qualidade de ensino e isso se mostra como uma contradição, revelada na análise de dados. Sabemos que na Escola Municipal Francisco Ferreira Gonçalves não houve este debate. Quanto à Escola Rural Fazenda Carimã a análise dos dados não nos permite afirmar que também não houve. Mas, a resistência de pais em relação às atividades do Programa, retratada nas entrevistas, pode indicar que também foi um processo pouco democrático e dialógico.

Essa problemática da educação de qualidade tem ligação com o contexto e as condições de recepção, negociação e aplicação de políticas públicas no Brasil (TORRES, 1996). Esta autora argumenta que, nos últimos anos, o Banco Mundial adquiriu visibilidade no setor educacional global. Tal instituição tem apresentado suas ideias por meio de uma proposta articulada, apresentando um “pacote” de medidas que abrangem a equidade e a qualidade de ensino dos sistemas escolares. Torres aponta, em seus estudos, que estes “pacotes” têm visado o interesse do capital, com seu controle e suas expectativas de expansão. Para a autora, as medidas que prevalecem com a política educacional implementada no Brasil, articulada pelo Banco Mundial, focalizando equidade e qualidade, têm sido ineficazes no combate às desigualdades, acentuando-as cada vez mais.

Nos limites desta investigação, não é possível afirmar se as práticas pedagógicas desenvolvidas nas atividades do Programa Mais Educação assumiram paradigmas de uma educação de qualidade social, mas esta é uma questão que as escolas devem debater coletivamente, tendo em vista que assumem as intencionalidades políticas e pedagógicas da Educação do Campo.

4.2 A agroecologia como proposta de Educação Ambiental que visa conectar a escola do campo à sua realidade socioambiental

Nesta seção, o nosso foco é analisar as atividades de Educação Ambiental, inseridas no macrocampo Agroecologia do Programa Mais Educação (PMEd), desenvolvidas em 2015. A Escola Francisco Ferreira Gonçalves desenvolveu a atividade “Canteiros Sustentáveis”, enquanto a Escola Municipal Rural Fazenda Carimã trabalhou a atividade “COM-VIDA”. Conforme apresentamos no primeiro capítulo, não realizamos observações diretas de tais atividades, pois no período em que desenvolvemos a coleta de dados, ambas as escolas deixaram de desenvolver as atividades do PMEd.

O documento que orienta a implementação das atividades do PMEd aponta que “a atividade de agroecologia envolve ações de educação ambiental voltadas para a construção de valores sociais, conhecimentos e competências que promovam a sustentabilidade socioambiental e a qualidade de vida”, e, ainda, que esta atividade “envolve processos educativos baseados na agricultura familiar, no resgate da cultura tradicional local e na valorização da biodiversidade, princípios fundamentais para apoiar a escola na transição para a sustentabilidade” (BRASIL, 2014, p. 22).

Assim, consideramos importante identificar o entendimento das entrevistadas em relação ao conceito de agroecologia. A diretora da Escola Francisco Ferreira Gonçalves apresenta a seguinte explicação:

Sinceramente, eu não sei definir o que é agroecologia. Vejo a coordenadora do Programa Mais Educação falando nisso. Acho que é produzir alimentos sem usar veneno, sem causar danos ao meio ambiente. A coordenadora do Programa sabe falar melhor sobre isso. É ela quem acompanha mais de perto as atividades (Entrevista, Águia, 2016).

Águia demonstra certa insegurança em definir o conceito de agroecologia, relacionando-a à produção de alimentos sem uso de veneno. Essa insegurança revela que a diretora desconhece o sentido e significado dos projetos desenvolvidos pelo coletivo da escola.

Essa insegurança em conceituar a agroecologia também foi constatada na entrevista da monitora da atividade “Canteiros Sustentáveis”, da mesma escola, que fez a seguinte afirmação:

Antes de ser monitora do projeto da horta, eu nem tinha ouvido falar em agroecologia, e confesso que ainda não sei definir bem o que é. Mas sei que está relacionada com a forma de produzir alimentos sem usar venenos e sem causar danos ao meio ambiente. É produzir alimentos sem desmatar, sem poluir a água, o ar e o solo. Tem jeito de produzir alimentos sem usar veneno, sem destruir a natureza [...] todos têm que saber que o mesmo veneno que mata os insetos que causam danos para as lavouras, também pode nos matar, porque fica nos nossos alimentos e causa sérios danos para a nossa saúde (Entrevista, Uirapuru, 2016)

Contudo, mesmo não tendo um conhecimento mais aprofundado da questão, a monitora destaca a importância da agroecologia para trabalhar formas mais sustentáveis de produção de alimentos, que não causem danos ambientais, apontando os riscos das práticas que se utilizam de agrotóxicos.

A coordenadora do PMEd da mesma escola, também salienta a importância da horta agroecológica em uma escola do campo:

Eu acho muito importante trabalhar a agroecologia, principalmente em uma escola do campo, como a nossa. Na verdade, em 2015, as nossas atividades de agroecologia foram exclusivamente relacionadas à horta agroecológica. A gente sabe que a agroecologia é bem mais que isso. [...] Eu acho importante desenvolver a horta na escola, porque, além de ajudar na merenda escolar, ela também serve como um espaço para a escola ensinar, na prática, a importância de se ter uma alimentação rica em verduras e legumes, com alimentos livres de veneno (Entrevista, Coruja, 2016).

A entrevistada reconhece que a agroecologia envolve processos para além da horta sustentável e defende que esta é um importante recurso didático para trabalhar questões relacionadas a uma alimentação saudável. Concordamos que essa atividade tem um potencial para contribuir com a educação ambiental ao envolver educadores e educandos em atividades diretamente ligadas à terra. Conforme argumenta Caldart (2009, p. 100), o trabalho na terra, que acompanha o “processo que faz de uma semana uma planta e de uma planta um alimento, ensina um jeito muito próprio que as coisas não nascem prontas, mas, sim, que precisam ser cultivadas”. Trabalhar com a horta escolar pode contribuir para a formação da consciência de que “*o mundo está para ser feito* e que a realidade pode ser transformada, desde que se esteja aberto para que ela mesma diga a seus sujeitos como fazer isto, assim como a terra vai mostrando ao lavrador como precisa ser trabalhada para ser produtiva” (Ibid., p. 101, grifos da autora).

Na Escola Municipal Rural Fazenda Carimã, apesar de a diretora defender a importância de se trabalhar com agroecologia, visto que a mesma se localiza em um

assentamento, ela afirma que a sua escola “não trabalha especificamente com a Agroecologia” (Entrevista, Canarinho, 2016). Isto denota a incompreensão acerca deste conceito, na medida em que a atividade “COM-VIDA”, do PMEd, se insere no macrocampo de agroecologia.

A Coordenadora do PMEd da Escola Municipal Rural Fazenda Carimã, no trecho que segue, explica o porquê de considerar importante a agroecologia na escola do campo:

A Agroecologia, dentro da escola do campo, é importante para incentivar a comunidade a mudar de atitudes. Por exemplo, se, na escola, o aluno aprende a plantar uma horta orgânica, quando chegar em sua casa ele vai falar com a família e incentivá-la a fazer isto também, sem agrotóxico. Porque o que a gente vê aqui é que muitos pais arrendam o sítio para a plantação de soja e usam muito agrotóxico. O sítio inteiro arrendado e não plantam um pé de alface, de cebolinha, não tem um cheiro verde. Tudo que precisa, tem que ir à cidade comprar. Então, eu acredito que se a escola trabalhasse com a Agroecologia seria muito interessante para incentivar essas famílias assentadas a plantar em sua terra. Já pensou, se todos aqui plantassem a sua horta? Poderiam fazer uma feira na comunidade, onde poderiam trocar seus produtos, vendê-los e ainda saberiam que estavam comendo um alimento sem agrotóxico. Isso seria um grande incentivo para a comunidade (Entrevista, Bem-te-vi, 2016).

É importante frisar que a preocupação apresentada pela coordenadora Bem-te-vi, em relação ao arrendamento dos sítios, por parte dos assentados, também se reflete na fala da diretora desta mesma escola:

A nossa realidade [...] é complicada, porque a maioria dos assentados subloca a terra. São poucos os que sobrevivem da sua própria terra. Tirando uns cinco, que eu sei que plantam, colhem e vivem da renda da própria terra, a maioria arrenda para o agronegócio. Eles recebem aquele recurso anual e sobrevivem com essa renda. Tem gente assentada que nem casa tem nos lotes. Não tem um pomar, não tem uma horta, não tem nada. [...] Por isso a gente tenta trabalhar, na escola, com a horta, mostrando a importância de produzir alimentos saudáveis. Sempre que tem mudas de plantas a gente doa, procurando incentivar para que plantem e cultivem a terra (Entrevista, Canarinho, 2016).

A diretora Canarinho esclarece que muitas famílias assentadas não trabalham com a própria terra, arrendando seus sítios para grandes produtores da região, geralmente, para o plantio de soja e milho. Daí a sua justificativa acerca da importância de trabalhar com o cultivo da horta na escola, para que os estudantes possam desenvolver esse hábito junto às suas famílias.

A coordenadora pedagógica da mesma escola também trata da questão do arrendamento, argumentado que este fato influencia, diretamente, o contexto escolar e da própria comunidade. Diz Garça:

Para os assentados, acaba sendo mais vantajoso arrendar a terra para os grandes latifundiários. Eles recebem por este arrendamento e ficam assim, muitas vezes, viram funcionários do grande fazendeiro. São questões muito complicadas, que a escola tem pouco poder de interferir. A gente sabe que, em parte, elas são decorrentes da falta de políticas públicas voltadas para a agricultura familiar. Então, a gente procura fazer um trabalho aqui dentro da escola, de mostrar que é possível manter uma horta, cultivar alimentos. Mas não sabemos se surte algum efeito fora dos muros da escola [...]. Talvez depois de concluir um estudo que iniciamos, sugerido na formação continuada, para saber o que as famílias produzem nas suas terras, quais os cuidados que elas têm com o meio ambiente, o que entendem como preservação, como utilizam o solo, a gente conheça melhor esta realidade (Entrevista, Garça, 2016).

Ao abordar a questão do arrendamento da terra, Garça reconhece que, em parte, esse problema decorre da falta de políticas públicas. Assim, em sua fala não atribui à escola o papel de resolver estas questões agrárias²³ relacionadas ao uso, à posse e propriedade da terra, que considera “complicadas”. A entrevistada sinaliza para o fato de que a escola tem feito um trabalho na busca de compreender melhor a sua realidade.

Embora algumas entrevistadas tenham afirmado que não sabem definir precisamente o conceito de agroecologia, defenderam a necessidade de se modificar as formas de produção agrícola, com base em um padrão tecnológico e de organização social e produtiva, que usa de forma predatória os recursos naturais, adotando medidas mais sustentáveis. Este é um dos princípios da agroecologia.

²³ Stedile (2013), ao discutir sobre a questão agrária no Brasil, interpretada como a análise das condições de uso, posse e propriedade da terra, aponta que estudos sobre essa questão, nas últimas décadas, apresentam dois enfoques básicos. O primeiro, defendido por pesquisadores que se somam à visão burguesa da agricultura, defende que existe um intenso desenvolvimento do capitalismo na agricultura brasileira, que aumentou a produtividade da terra. Para essa concepção, a concentração da propriedade da terra e seu uso não é um problema agrário no Brasil, pois a agricultura moderna é uma atividade lucrativa, com o aumento permanente da produção agrícola, ou seja, do ponto de vista capitalista ela se desenvolve muito bem. O outro enfoque, de pensadores críticos, compreende que a forma de uso, posse e a apropriação dos bens da natureza predominante na nossa sociedade ocasionam graves problemas agrários e de natureza econômica, social, política e ambiental. O autor aponta que esses problemas aparecem no elevado índice de concentração da propriedade da terra (1% dos proprietários controla 46% de todas as terras), no elevado índice de concentração da produção agrícola (8% dos estabelecimentos produzem mais de 80% das *Commodities Agrícolas* exportadas), na distorção do uso do patrimônio agrícola (80% de todas as terras são utilizadas apenas para produzir soja, milho, cana-de-açúcar e para a pecuária extensiva) e na subordinação ao capital financeiro (que adianta recursos, cobra juros e divide a renda gerada na agricultura). Além da extrema desigualdade social que essa estrutura econômica gera no campo, há, também, “um enorme passivo ambiental resultante da forma predatória de exploração capitalista na agricultura brasileira, que degrada o solo, contamina rios e lençóis freáticos, além de desmatar sem nenhum controle, desrespeitando inclusive as leis ambientais do Código Florestal (Ibid., p. 643).

Todavia, muitas propostas que buscam compatibilizar produção agrícola integrada às questões ambientais e que vêm ganhando adeptos, diante da evidente degradação da base de recursos naturais, tem servido apenas para fazer ajustes na agricultura convencional, integrando uma racionalidade ecológica à produção agrícola, para torná-la economicamente viável (ALTIERI, 2008). Neste sentido, tecnologias inovadoras têm ganhado destaque na proposição de práticas agrícolas que visam o desenvolvimento sustentável. O problema surge quando as preocupações com a produção agrícola sustentável não focalizam as causas dos “problemas ambientais na agricultura moderna, profundamente enraizadas na estrutura de monocultura predominante em sistemas de produção de larga escala”, conforme argumenta Altieri (Ibid., p. 20).

Para este autor, os problemas socioambientais existentes no campo, atualmente, são produtos do paradigma dominante de desenvolvimento – da chamada Revolução Verde – que teve seus benefícios distribuídos de forma extremamente desigual. Os inúmeros projetos de desenvolvimento internacionais e patrocinados pelo Estado garantiram a modernização da agricultura, com a utilização de tecnologias intensivas em insumos. No entanto, este “desenvolvimento” aconteceu sem a distribuição da terra. Os maiores e mais ricos agricultores, que controlam o capital e as terras férteis, foram os grandes beneficiários, em detrimento dos agricultores mais pobres e com menos recursos (ALTIERI, 2008).

Apesar da ampliação, a cada ano, das áreas destinadas à agropecuária, e das elevadas taxas de produtividade, problemas como a miséria, a escassez de alimentos, a desnutrição, o declínio nas condições de saúde e a degradação ambiental continuam sendo problemas no mundo em desenvolvimento, aumentando proporcionalmente, já que, em parte, também são frutos das estratégias desenvolvimentistas. É por isso que Altieri considera que as propostas de desenvolvimento agrícola sustentável têm se revelado ineficientes para resolver problemas ambientais, como erosão do solo, desertificação, poluição por agrotóxicos e perda de biodiversidade. Elas têm servido aos interesses dominantes, visando apenas adequar agricultores pequenos e pobres às condições socioeconômicas hegemônicas.

Altieri (2008, p. 21) destaca que a Agroecologia emerge como “uma nova e dinâmica ciência que representa um enorme salto na direção certa”, que pode levar a medidas coerentes com uma agricultura realmente sustentável. Trata-se de uma abordagem que integra os princípios agronômicos, ecológicos e socioeconômicos à compreensão e avaliação do efeito das tecnologias sobre os sistemas agrícolas e a sociedade como um todo. Além disso, “fornece os princípios ecológicos básicos para o estudo e tratamento de ecossistemas, tanto produtivos

quanto preservadores dos recursos naturais, e que sejam culturalmente sensíveis, socialmente justos e economicamente viáveis” (ALTIERI, 2008, p. 23).

Guhur e Toná (2013) apontam que está em gestação uma concepção mais recente de agroecologia, produzida a partir das práticas dos movimentos sociais do campo que percebem a agroecologia como parte de uma estratégia de luta no enfrentamento ao agronegócio e ao sistema capitalista de exploração da classe trabalhadora do campo e da depredação da natureza. Nesta concepção, a agroecologia é “inseparável da luta pela soberania alimentar e energética, pela defesa e recuperação de territórios, pelas reformas agrária e urbana, e pela cooperação e aliança entre os povos do campo e da cidade” (Ibid., p. 64).

Inserida no macrocampo agroecologia do Programa Mais Educação, a atividade “Canteiros Sustentáveis” desenvolvida pela Escola Municipal Francisco Ferreira Gonçalves, tem como proposta o desenvolvimento de estudo e produção de plantas com propriedades medicinais, canteiros de hortaliças, mudas de espécies nativas para reflorestamento de áreas degradadas, resgate de cultivos originais do bioma da região e tecnologias de manejo sustentável de plantas (BRASIL, 2014).

A monitora Uirapuru, em entrevista realizada em março de 2016, descreve como foi realizada a atividade “Canteiros Sustentáveis”. Ela começa por revelar o que inicialmente compreendia como horta sustentável, aponta algumas atividades desenvolvidas e destaca alguns desafios que enfrentou no seu desenvolvimento. Vejamos:

A ideia que eu tinha, no começo, para a horta, era a de reaproveitar materiais, evitando o aumento do lixo. A minha ideia era trabalhar com o reaproveitamento de pneus, garrafas PET, bacias velhas, pias, carrinhas, mesas que estavam jogadas, materiais orgânicos para a produção de adubos, lixos que seriam descartados na natureza e que podem ser reutilizados. Durante o projeto, eu ensinei as crianças a cuidar da horta. No começo, elas gostavam muito, principalmente os menores. O projeto tinha a parte prática que era desenvolvida na horta mesmo. Ali eu ensinava os alunos a plantar, cuidar dos canteiros, das mudinhas, regar e colher. Mas também tinha a parte teórica, que eu trabalhava na sala de aula. A maioria delas sobre meio ambiente, que eu não compreendia bem. Assuntos, muitas vezes, que não tinham nada a ver com a horta sustentável e a coordenadora pedia que eu passasse para as crianças. Eu não concordava, mas não tinha como falar que não ia passar. Se eu fosse questionar que aquilo não estava certo, ela poderia não gostar, porque eu que não tenho formação em Pedagogia, vou chegar numa professora formada e questionar os conteúdos que são dados para os alunos? A professora formada não vai gostar. Então, o que eu fazia? Pegava aquele material e tentava trabalhar focalizando a horta. [...] Mas, com o tempo, eles foram desanimando, principalmente os maiores, os adolescentes eram menos interessados. Alguns diziam que, em casa, já faziam isso, e reclamavam por ter que fazer a mesma coisa na escola. Eu até tentava explicar para eles a importância do projeto da horta, só que, muitos deles,

não gostavam. [...] Eu tentava o máximo, procurava conversar com eles, brincar. Mas aí, a coordenadora não gostava, porque ela achava que o projeto tinha que ser aula mesmo. Acho que o Projeto não deveria ser trabalhado igual aula, se for para ser igual, não precisa do Mais Educação. [...] Com o tempo, foi diminuindo o gosto deles pela horta, porque eles queriam mais, queriam fazer aula de campo, queriam que eu falasse o nome científico dos insetos que apareciam na horta. Como eu não tenho uma formação, por mais que eu pesquisasse, muitas coisas que eles perguntavam, não sabia responder. Às vezes, os alunos é que me ensinavam coisas. Por exemplo, eu não sabia que lagarta virava borboleta. Aprendi isso quando vimos os ovos e depois lagartas na folha da couve, e então me explicaram sobre o ciclo de vida das borboletas. Também não sabia que a joaninha ajuda a combater os pulgões. Quantas coisas poderiam ser aprendidas de forma muito mais divertida, a partir da curiosidade deles. Se eu tivesse formação, quando eles me perguntavam sobre um fungo, eu poderia levar para o microscópio, montar experimentos, pesquisar aquelas coisas que eles têm vontade de saber. Mas, como vou explicar se eu também não sei... Algumas vezes eu até procurei alguns professores para pedir ajuda. Eles só diziam que precisava pesquisar. Como eu ia pesquisar se eu não tenho internet, nem computador, nem livros, e, mesmo pesquisando, não conseguia entender para explicar para eles? Eu me sentia muito mal por não conseguir responder algumas perguntas (Entrevista, Uirapuru, 2016).

Este trecho da entrevista de Uirapuru é revelador e suscita algumas reflexões quanto a formação da monitora para trabalhar com a horta no viés da agroecologia.

É claro que a monitora se empenhou em realizar seu trabalho, mas em sua fala fica implícito o que inicialmente ela entendia como “sustentável”, que, no geral, se relaciona à ideia de reciclagem de materiais descartáveis. Na sua fala, a monitora deixar transparecer uma ideia de que basta “ensinar” para que as crianças aprendam a cuidar da horta. Essa ideia pode revelar uma concepção de educação que nega a atividade intelectual do aluno, acreditando que basta transmitir determinado conhecimento para que o indivíduo mude e passe a aplicar os conhecimentos aprendidos. Outra questão mencionada que suscita reflexões é o fato de as atividades teóricas serem desenvolvidas em sala de aula, enquanto as atividades práticas são realizadas na horta. Isso denota uma concepção que vê a teoria separada da prática. Também detectamos uma contradição na ideia de que assuntos relacionados ao meio ambiente não têm correlação com a horta agroecológica.

A exigência de trabalhar agroecologia na escola do campo vem da urgência de trabalhar a vida do sujeito camponês, de construir um ambiente educativo a partir de uma matriz formativa que possibilite o seu desenvolvimento multilateral. Nesse sentido, é preciso romper com a forma escolar atual, centrada exclusivamente na sala de aula e tendo como base de concepção metodológica a separação dos conhecimentos escolares da vida concreta e a passividade dos educandos, que devem se subordinar ao que lhes é dado. Por outro lado, o

simples fato de estar em outro ambiente, que não a sala de aula, por exemplo, na horta escolar, não configura e projeta transformações na forma escolar alheia à vida, pois, conforme nos ensina Guimarães (2011), as ações desenvolvidas podem estar presas às armadilhas paradigmáticas que aprisionam o processo educativo.

Uirapuru evidencia que os estudantes mostravam curiosidade, queriam saber, questionavam. Mas isso esbarrava em sua inexperiência e falta de conhecimentos pedagógicos e teóricos para trabalhar com a agroecologia. É preciso destacar que não se trata de falta de interesse ou de compromisso, por parte da monitora. Como ela mesma evidenciou, não trabalhou com o microscópio, com o ciclo de vida dos insetos, com aulas de campo, porque ela não possui formação científica, prática e pedagógica para desenvolver ações de Educação Ambiental capazes de promover a sustentabilidade socioambiental.

Consideramos que o espaço da atividade “Canteiros Sustentáveis” se configura como um terreno fértil para desenvolver ações de EA capazes de contribuir com a construção de conhecimentos significativos e críticos em torno das questões socioambientais existentes na realidade da Escola Francisco Ferreira Gonçalves. No entanto, isso pressupõe uma práxis para além de ensinar a plantar e cuidar da horta. O cultivo de alimentos sem adição de agroquímicos é um dos pressupostos, mas não o único. Isso significa que a unidade entre teoria e prática é um elemento constitutivo do ato educativo, fundamental neste processo.

Concordamos com a monitora Uirapuru quando afirma que o espaço da horta pode viabilizar uma aprendizagem significativa, prazerosa, a partir da curiosidade dos estudantes. Para isso, é importante propor ações como debates, estudos, pesquisas sobre as questões socioambientais, formas de produção, questões alimentares e nutricionais, proporcionando um trabalho pedagógico dinâmico, participativo, promovendo descobertas e despertando curiosidades. Esse envolvimento do estudante com a sua realidade permite a expansão do pensamento crítico, influenciando em sua forma de agir frente às questões socioambientais, além de reorientar o processo de aprendizagem e permitir uma visão complexa da realidade.

Pimenta (2012, p. 44) afirma que a Educação, por ser um processo histórico, é um fenômeno complexo, visto que “é produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam”. Isso não é diferente em relação à EA, já que é, antes de tudo, uma Educação. Por isso, a Educação Ambiental, pode contribuir para projetar a sociedade que se quer construir, como também pode retratar e reproduzir a sociedade existente. Assim, a EA, sendo educação, se vincula ao processo civilizatório e humano, tendo como desafio responder às demandas impostas pelos contextos.

Diante disso, a escola do campo que assume um projeto que tem como objetivo promover a sustentabilidade socioambiental, transformando a realidade atual, deve propor ações educativas que investiguem, pesquisem e trabalhem com o conhecimento de forma organizada, contextualizada, coletiva, de forma a compreender as causas dos problemas e, assim, construir formas de atuar em sua transformação. Nesse sentido, cabe destacar o que Pimenta fala a respeito do trabalho educativo que tem como intencionalidade realizar uma análise crítica da realidade:

Trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento é uma tarefa primordialmente da escola. Realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores é trabalho para professor e não para monitor. Ou seja, para um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. Um profissional que reflete sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre (PIMENTA, 2012, p. 46).

A autora deixa claro que o trabalho educativo deve ser realizado por um profissional com formação para tal tarefa. Não estamos questionando as habilidades da monitora da atividade “Canteiros Sustentáveis”. Estamos, sim, assinalando uma contradição observada em relação à formação dos monitores do PMEd em sua totalidade, nas escolas pesquisadas. Isso porque, conforme as entrevistadas declararam, foram essas monitoras que, voluntariamente, aceitaram o desafio de assumir as atividades do Programa. A questão a refletir é que caberia ao Estado – no caso específico das escolas investigadas, às Secretarias de Educação – contratar profissional para trabalhar essas atividades e elaborar políticas públicas de formação para estes profissionais.

A ideia perversa que pode estar camuflada em relação à falta de formação e voluntarismo do monitor das atividades do macrocampo agroecologia, bem como das demais atividades do PMEd, é a desvalorização do conhecimento teórico e uma visão de que o conhecimento prático de plantar e cuidar da horta é suficiente para promover a sustentabilidade socioambiental.

Na Escola Municipal Rural Fazenda Carimã, a atividade de EA investigada nesta pesquisa é o COM-VIDA²⁴ – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida. Esse coletivo escolar deve promover o diálogo e pautar decisões sobre a sustentabilidade socioambiental, a qualidade de vida, o consumo e alimentação sustentável e o respeito aos

²⁴A primeira proposta de se criar Com-vida vem das deliberações da I Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente, realizada pelo Ministério do Meio Ambiente em parceria com o Ministério da Educação, em 2003, quando os estudantes envolvidos propuseram a criação de “conselhos jovens de meio ambiente” nas escolas do país (BRASIL, 2012).

direitos humanos e à diversidade. Devem compor este colegiado os estudantes, professores, gestores, profissionais de apoio e comunidade, com o objetivo de trabalhar a educação ambiental na escola, estabelecendo relações da comunidade escolar com seu território em busca de melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 2014). Nas orientações para implementação do PMEd em Escolas do Campo consta que “a constituição desse coletivo é fundamental para o planejamento das ações e o acompanhamento da transição das escolas rumo à sustentabilidade nas suas distintas dimensões (social, econômica, ética e cultural)” (BRASIL, 2014, p. 23).

A Coordenadora do Programa Mais Educação da Escola Municipal Rural Fazenda Carimã descreveu como a escola desenvolveu a atividade “COM-VIDA”:

A nossa escola desenvolveu, no ano de 2015, uma atividade de Educação Ambiental denominada “COM-VIDA”, onde os alunos trabalharam com temas relacionados ao meio ambiente, trabalharam com o plantio de árvores e com a horta. Mas, na horta, eles não realizaram o serviço mais forçado, como capinar. O trabalho dos alunos foi mais voltado para semear, fazer o transplante de mudas, distribuição de mudas para que fossem replantadas. Na primeira parte do projeto, foi trabalhada a teoria. A monitora trabalhou toda a parte teórica com eles: para que serve as flores, os nutrientes presentes na alface, no tomate, em muitas outras verduras e legumes. O que é germinação e como acontece. Os biomas da região. Toda a parte da teoria foi realizada em sala de aula. Na segunda parte, os alunos foram para a prática. Na semana da árvore, por exemplo, os alunos realizaram o plantio de diversas árvores. Na nossa escola nem todos os alunos participavam do Programa Mais Educação. Mas, nesta atividade do dia da árvore, todos participaram. No projeto “COM-VIDA” eles mexeram mais com a parte “do verde mesmo”, reflorestamento (Entrevista, Bem-te-vi, 2016).

Bem-te-vi evidencia que a atividade “COM-VIDA” potencializou as ações de educação ambiental na escola, promovendo atividades voltadas às questões ambientais e à melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade. Ressalta, ainda, a separação entre a parte teórica, que é trabalhada antes, enquanto a segunda parte se constitui da prática. A coordenadora, em outro momento de sua entrevista avalia a atividade “COM-VIDA”, enfatizando a importância da mesma:

Por ser a primeira experiência do “COM-VIDA” na escola, foi válido. É uma atividade que coloca os alunos em contato com o meio ambiente, propondo que toda a comunidade escolar busque melhorar a qualidade de vida na escola. Por nossos alunos serem do campo, isso é muito importante para eles. Porém, nós não recebemos apoio de muitos pais para fazermos esse tipo de atividade. Em anos anteriores, os alunos mesmos fizeram os canteiros, e, sob a orientação da monitora, realizaram o plantio de sementes, o transplante das mudas, a rega, depois a colheita. Como ficavam em tempo integral, os

alunos almoçavam aqui e as verduras e legumes que eles mesmos contribuíram para cultivar, eram oferecidos no próprio almoço delas. Mas em 2015 tivemos que mudar para o “COM-VIDA” porque alguns pais começaram a reclamar de que estávamos colocando as crianças para trabalhar na escola. Tem muitos pais que não entendem a importância desse tipo de atividade. Mesmo assim, faltou apoio da comunidade escolar para com o “COM-VIDA”. O fato também de ser a minha primeira experiência como coordenadora do Programa, penso que algumas coisas ficaram a desejar (Entrevista, Bem-te-vi, 2016).

A coordenadora expõe a falta de apoio da comunidade escolar para com a atividade “COM-VIDA”, mas reconhece que, mesmo com todos os desafios, ela se constituiu como um espaço relevante para colocar os estudantes em contato com as questões ambientais.

É fundamental refletirmos sobre esta fala da coordenadora do PMEd da Escola Rural Fazenda Carimã. O Contato com o meio ambiente produz que qualidade política, no processo de formação do estudante?

Guimarães (2007, p. 90) nos ajuda a pensar esta questão ao afirmar que “não basta a pessoa estar informada para que uma realidade se transforme”. Na concepção do autor e, com a qual nos identificamos, a transformação de uma realidade depende da atuação política de sujeitos que se conscientizam e passam a atuar na construção de novas práticas individuais e coletivas. Sendo assim, o contato com o meio ambiente não é suficiente. É preciso que se crie um ambiente educativo no qual o educando possa vivenciar processos que potencializem “uma prática diferenciada que, pelo incentivo à ação cidadã em sua dimensão política, repercuta em novas práticas sociais voltadas para a sustentabilidade socioambiental” (Ibid., p. 91).

A coordenadora pedagógica Garça, da Escola Rural Fazenda Carimã, por sua vez, também destaca a importância da atividade de EA agroecológica. Porém, relaciona à falta de identidade dos estudantes e pais com a terra, apontando que:

[...] O que a gente observa, em nossos alunos, é que eles querem seguir a moda da cidade, o jeito de vestir. Não que eu pense que eles tinham que ter uma característica do “Jeca Tatu”, mas falo comparando ao estilo de estudantes de outras escolas do campo, que demonstram um jeito de ser, uma cultura diferente do aluno da cidade, demonstram mais amor pela terra. Aqui, é muito raro você encontrar alguém que se envolve com terra, que produz e vive da renda do sítio. Por isso, eu penso que a escola precisa trabalhar projetos como o “COM-VIDA” para tentar promover essa identidade do aluno com a terra. Mas, aí vem o problema com o pai que não quer ver o filho trabalhando com terra [...] (Entrevista, Garça, 2016).

Nesta argumentação, identificamos que ela aponta que a atividade “COM-VIDA” pode ser mediadora de processos que colaboram com essa construção da identidade. Entretanto, é importante problematizarmos: em que consiste essa identidade do estudante do campo? Por que o aluno do campo não se identifica com a terra?

Para Caldart (2004b), a escola, por sua função social, tem um papel importante no cultivo das identidades. A escola pode trabalhar com processos de formação de identidade no duplo sentido: 1) colaborar para que a pessoas tenha uma visão de si mesma; 2) trabalhar os vínculos das pessoas com identidades coletivas e sociais (no nosso caso, identidade de camponês). Para a autora:

E este é, de fato, um aprendizado humano essencial: olhar no espelho o que somos e queremos ser, assumir identidades pessoais e sociais, ter orgulho delas, e enfrentar o desafio do movimento de sua permanente construção e reconstrução. Educar é ajudar a construir e a fortalecer identidades; desenhar rostos, formar sujeitos. Isso tem a ver com valores, modo de vida, memória, cultura (CALDART, 2004b, p. 26).

A autora afirma que a escola que em seu projeto assume a intencionalidade de ajudar no cultivo de identidades, deve trabalhar pelo menos três aspectos: 1) a autoestima; 2) a memória e resistência cultural; 3) a militância social. Para ela, o processo de formação da autoestima é influenciado pelo sentimento de ser capaz de iniciar e realizar atividades por conta própria e à capacidade de autoavaliação sobre o que consegue fazer bem, a partir de critérios de sua prática social. Nesse sentido, é importante pensar especialmente na postura de educadores e também na transformação das práticas pedagógicas, pois fazem diferença no sentimento que se forma no educando, ao realizar as atividades escolares. Em relação ao segundo aspecto, Caldart defende que a escola deve ajudar a enraizar as pessoas em sua cultura, que pode ser transformada, recriada, a partir da interação com outras culturas, mas deve ser conservada diante da imposição de padrões culturais de outro lugar cultural, estrangeiro. Para a autora, a escola pode ajudar os estudantes camponeses “[...] a perder a vergonha de ‘ser da roça’, aprender a ‘ser camponês’ e ser de movimento social’, a aprender a valorizar a história dos seus antepassados, tendo uma visão crítica sobre ela; a aprender do passado para saber projetar o futuro” (CALDART, 2004b, p. 27 – grifos da autora). Quanto à militância social, a escola pode colaborar na construção de utopias sociais. A militância é tratada em sentido amplo, pela autora, que a relaciona com processos de transformação social. Assim, a escola não forma o militante político, sozinha, isolada de outras organizações, “[...] mas se ela entrar neste movimento pedagógico e ajudar a construir este tipo de convicção e de

sentimento, desde a infância certamente estará prestando um grande serviço à humanidade [...]” (CALDART, 2004b, p. 28).

Arroyo (2012) também colabora com a nossa reflexão quanto ao papel da escola do campo nessa construção da identidade do sujeito camponês e em como se configuram os processos de inferiorização identitária. O autor afirma que as presenças afirmativas têm revelado que a história experimentada e padecida pelas classes sociais, pelos trabalhadores, pelos coletivos étnicos, raciais, sexuais, é uma história de imposição de um lugar de inferioridade em um sistema de classificação social, política, econômica, cultural e até pedagógica. Arroyo nos lembra de que a empreitada catequética educativa e as concepções pedagógicas coloniais legitimaram essas dominações e subordinações, as quais foram elaboradas na construção de um sistema de classificação étnica, sexual e racial. Na experiência colonial se produzem conhecimentos, concepções, teorias e práticas de como “educar” para legitimar as relações de poder e subordinação sobre os povos indígenas, negros, mestiços.

Entretanto, o autor argumenta que isso não corresponde a uma especificidade apenas da colonização, mas da modernidade. A pedagogia moderna se constrói atrelada a esse sistema de classificação e contribui para reforçá-lo. Porém, Arroyo observa que há outras pedagogias que fazem parte da nossa história.

O movimento camponês, em sua diversidade de ações e fronteiras de luta, repõe a centralidade da identidade na formação da classe trabalhadora do campo. Seu projeto de formação passa pela desconstrução de caráter racista, sexista e étnico que perpassa os padrões de poder, de saber, de trabalho. Seu projeto de educação passa, sobretudo, por reafirmar suas identidades coletivas singulares, históricas que esses padrões não conseguiram destruir. Contudo, Caldart (2008) faz um alerta para a contradição “inventada” pelo modo de vida em sociedade que a modernidade capitalista inventou, a qual construiu, historicamente, uma oposição entre campo e cidade.

Para a autora, pelo bem não apenas dos sujeitos do campo, mas da própria humanidade, precisamos estar atentos a essa contradição e evitar que a Educação do Campo passe a reforçá-la ou reforçar a lógica social que a instituiu. A premissa de vínculo entre projeto de campo e projeto de educação, essencial à concepção da Educação do Campo, pode também nos fazer cair na armadilha da visão liberal de educação, da chamada “educação rural”, uma visão pragmática e instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento de campo. Esse tipo de visão

setorial de desenvolvimento, que pensa a produção apenas na dimensão do negócio, não tem nada de emancipatória.

A visão de campo da Educação do Campo exige, por si só, uma visão mais alargada de educação das pessoas, à medida que pensa a lógica da vida no campo como totalidade em suas múltiplas e diversas dimensões. É neste sentido que a agroecologia pode contribuir para fortalecer as identidades dos sujeitos camponeses. Subordinar a educação para construir identidades nos estudantes camponeses, por melhor que pareça essa intenção, pode empobrecer a prática pedagógica do ponto de vista de formação humana. E essa perspectiva pedagógica não tem nada a ver com a defesa de uma educação descolada da vida real. Ao contrário, é exatamente a vida real que, para ser emancipada, exige processos educativos mais complexos, críticos, densos, relacionais, de longa duração.

A diretora Canarinho, da Escola Municipal Rural Fazenda Carimã, em sua entrevista, também ressaltou a importância da atividade “COM-VIDA” diante da realidade socioambiental de sua escola:

A atividade “COM-VIDA” era voltada para as questões socioambientais. Diante da nossa realidade essa é uma questão necessária de se trabalhar. O cuidado que tem que ter para que o veneno não contamine a água, os perigos de consumir um alimento envenenado [...] Eu acredito que a Escola do Campo tem que ser voltada para a realidade do campo. E atividades como esta, além de ajudar a discutir as questões ambientais, tão presentes na vida das pessoas do campo, também ajuda a discutir as questões sociais, culturais e até econômicas do país. A escola tem que assumir esse papel de discutir essas questões, precisa mostrar que é preciso que cuidemos bem da terra e uns dos outros (Entrevista, Canarinho, 2016).

A entrevistada compreende que a atividade “COM-VIDA” trabalha as questões socioambientais presentes na realidade do campo, se constituindo em um espaço que além de discutir as questões ambientais, sociais, culturais e econômicas. No entanto, não ficou claro, nas entrevistas, se de fato a atividade “COM-VIDA” se constituiu neste espaço de diálogo sobre a realidade socioambiental. A coordenadora do Programa da Escola Rural Fazenda Carimã revela que não houve esse debate durante as ações da atividade “COM-VIDA” e explica que as atividades trabalhadas foram mais voltadas para a ecologia, envolvendo temas como os biomas, germinação de sementes, relações ecológicas, desequilíbrios ambientais, entre outros.

A coordenadora pedagógica desta mesma escola, por sua vez, também salienta a importância da atividade “COM-VIDA”, diante da realidade socioambiental do campo:

[...] é muito interessante, como o próprio nome sugere, é uma educação ambiental para a vida, porque sem ambiente não há vida. [...] Penso que é de fundamental importância trabalhar o “COM-VIDA” na escola do campo, bem como em qualquer outro ambiente da sociedade, porque trata das relações com o nosso meio, de preservação, de cuidado, conservação e respeito ao ambiente em que vivemos, visando melhorar a qualidade de vida das pessoas. Hoje a gente vê o ambiente bastante prejudicado, devido ao nosso desrespeito para com ele. Vemos problemas bastante graves e a escola tem uma responsabilidade muito grande, porque a orientação do professor é bastante válida e importante para as crianças. Então, aquilo que eles aprendem, levam para casa e passam a ser agentes transformadores em suas famílias, em sua comunidade. Por isso, o estudo, na escola, sobre o ambiente à sua volta e a participação de ações de preservação voltadas a este, contribui para a mudança de postura, desenvolvendo atitudes de respeito, cuidado com o ambiente e com o outro. Eu não saberia te dizer isso de forma mais bonita, mas eu penso que o cuidado com o meio é tudo. O cuidado com o meio ambiente passa pelas relações de respeito, de cidadania, de solidariedade, de humanização do ser. É muito importante promover esse debate dentro da escola. Se nós conseguirmos plantar essas sementes, trabalhar bem isso, nós estaríamos colaborando para a construção de uma sociedade mais solidária, mais humanizada, onde as pessoas saibam respeitar as diversidades. O “COM-VIDA” trabalha com o respeito à vida, não só animal, vegetal, mas também humana, com tudo (Entrevista, Garça, 2016).

Garça defende a importância de ações de Educação Ambiental voltadas para a participação cidadã e humanização do sujeito do campo. A coordenadora observa a importância de se debater, dentro da escola, os problemas complexos da sociedade atual e da realidade de sua escola e aponta que trabalhar as questões socioambientais dentro da escola pode colaborar para forjar utopias em busca de outra realidade, outras relações, mais humanas, que respeitem a diversidade da vida.

Guimarães (2007), ao refletir sobre a importância de ações de EA que possibilitem uma participação para além dos muros da escola, aponta que, ao aplicar criticamente os conteúdos curriculares na interpretação da realidade local e global, em um processo educativo dinâmico, envolvendo saberes, sentimentos e ações individuais e coletivas, “se promove uma reformulação do que é esta realidade e como ela se constitui gerando, assim, a construção de um novo conhecimento, alimentador de novas práticas que promovem transformações” (Ibid., p. 91), sendo importante perceber “as brechas que se apresentam sob uma estrutura dominante pouco aberta a uma educação ativa embasada pelo princípio participativo”.

O espaço da atividade “COM-VIDA” pode se constituir em um ambiente educativo que propicie a participação individual e coletiva, na qual se exercite a cidadania plena. Conforme salienta Guimarães, esta cidadania dificilmente se realiza plenamente se as atividades educativas de EA se restringirem ao “espaço interno da escola, onde o que se diz e se faz não está conectado com a realidade vivida, em que tradicionalmente se reduz a

possibilidade educativa a uma perspectiva conteudista de transmissão de conhecimentos como uma finalidade em si” (GUIMARÃES, 2007, p. 92). Por se tratar de uma proposta de criação de um espaço educativo com princípios participativos, poderia “possibilitar a construção de novos saberes e práticas que estimulem a organização coletiva e espaços colaborativos de ruptura da armadilha paradigmática”, como preconiza Guimarães (Ibid., p. 92). A articulação do movimento coletivo para dialogar sobre as questões socioambientais e pautar decisões que visem a transformá-las, poderia remeter a uma reflexão crítica e ao desvelamento dos problemas que se apresentam nesta realidade, alimentando uma ação crítica, ou seja, consciente e com a intenção de mudar a realidade em um processo de construção da sustentabilidade socioambiental, conforme argumenta o referido autor.

No entanto, a formação desse coletivo não se concretizou na Escola Rural Fazenda Carimã, em 2015, conforme nos mostra a análise dos dados. As análises evidenciam que apesar de a atividade “COM-VIDA” ter se mostrado um espaço de construção de saberes significativos, ficou restrita ao espaço do Programa Mais Educação, não contando com a participação coletiva da comunidade escolar. As entrevistadas evidenciaram que houve a incompreensão de pais em relação à atividade. Também faltou um envolvimento dos próprios profissionais da escola nas práticas educativas desenvolvidas na atividade “COM-VIDA”.

Desta forma, as atividades “Canteiros Sustentáveis” e “COM-VIDA” se apresentam como propostas de ações de Educação Ambiental voltadas para a construção de valores sociais, conhecimentos e competências capazes de promover a sustentabilidade socioambiental. Entretanto, as análises dos dados evidenciam que essas propostas não se concretizaram nas realidades investigadas.

Articular os debates pedagógicos e agroecologia no processo de formação do estudante da escola pública é fundamental, principalmente em escolas que assume a intencionalidade política e pedagógica da Educação do Campo. Mas isso implica em romper com a lógica de subordinação de cumprir receitas técnicas de pacotes tecnológicos que não compreendem e que confrontam os saberes construídos ao longo da vida, a começar pela forma de se relacionar com a natureza. A escola deve garantir a reapropriação dos conhecimentos produzidos no próprio trabalho, alimentando a produção de novos conhecimentos necessários ao desenvolvimento das forças produtivas, às inovações tecnológicas, mas em outra lógica, em outra matriz que não subordinada a lógica capitalista.

A agroecologia é contraponto à lógica da agricultura capitalista e envolve, necessariamente, determinadas práticas sociais na relação pessoas-natureza e nas relações econômicas e culturais. Ela é mais do que conhecimentos úteis e práticos na agricultura, pois

suas experiências devem resultar em enfrentamento político da lógica predominante no campo.

Trabalhar com a agroecologia na escola pressupõe clareza de concepção e disposição para reconhecer que as populações do campo são portadoras de um saber legítimo, com o qual é preciso dialogar. Isso não significa descartar os conhecimentos científicos e tecnológicos, negando o patrimônio cultural e científico produzido pela humanidade ao estudante camponês, o qual também tem o direito de dele se apropriar. Entretanto, não se pode perder de vista os interesses de classe envolvidos na produção do conhecimento e nem a disputa pelo que se considera um conhecimento socialmente legítimo (CALDART, 2008).

Ademar Carvalho (2005, p. 229) pondera que é preciso “romper com a perversidade na educação, baseada no critério da divisão social do trabalho, a qual prima pela separação entre o pensar e o fazer”. Para romper com essa lógica, a escola pública de qualidade social deve ser pensada a partir de uma concepção crítica de educação, a qual não nega a necessidade de apropriação cultural e científica no espaço da escola pública. Para o autor, uma educação de qualidade social é aquela que propicia espaços e condições para a formação crítica, na qual os estudantes vão se assumindo como sujeitos de seu processo educativo e, conscientemente, produzam e transformem suas condições de existência.

As análises indicam que é importante que as escolas construam uma capacidade coletiva ou um método de análise das ações realizadas e parâmetros para avaliar a direção do movimento desencadeado. A construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) é importante para mobilizar a comunidade em torno da elaboração e implementação de convicções e intenções educativas. A seguir, apresentaremos as análises de como as escolas pesquisadas inserem a Educação Ambiental em seus PPPs.

4.3 Projeto Político Pedagógico: espaço de inserção da Educação Ambiental nas unidades escolares

Um dos pressupostos que norteou a realização desta pesquisa está fundamentado na convicção de que a educação escolar só se viabiliza por meio de mediações práticas, que se desenvolvem a partir de um projeto educativo, vinculado, por assim dizer, a um projeto histórico e social e que a escola é o lócus central desse projeto no tocante a sua dimensão política e pedagógica (SEVERINO apud GARSKE, 2006). A organização da escola como espaço de construção de um projeto educativo é assegurada por meio da construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP), como mecanismo de construção da autonomia da escola.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 206, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), no seu artigo 14, estabelecem a gestão democrática do ensino público como princípio. O referido artigo da LDB aponta, ainda, que “os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades”. Em seu artigo 12, a LDB define que “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as dos seus sistemas de ensino, terão a incumbência” de gestão própria, incluindo a elaboração e a execução de sua proposta pedagógica (inciso I), a administração de seu pessoal e dos recursos materiais e financeiros (inciso II) e articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de interação da sociedade com a escola (inciso VI).

Embora a política de Educação do Campo, desde as discussões realizadas a partir da primeira Conferência, em 1998, reconheça que a construção do PPP seja uma tomada de posição que visa o fortalecimento da escola do campo, assumir a condição de sujeitos na elaboração de seu próprio projeto educativo, ainda se constitui como um desafio para os profissionais destas instituições. É preciso esclarecer, todavia, que há exceções, pois escolas do campo, especialmente as criadas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), têm construído ricos processos neste sentido. Porém, é fato que muitos projetos políticos pedagógicos de escolas camponesas ainda seguem um modelo de PPP de escolas urbanas e são construídos seguindo padrões burocráticos, a partir da iniciativa das Secretarias de Educação.

Quando tratamos da construção do PPP das escolas pesquisadas, na Escola Municipal Rural Fazenda Carimã, a coordenadora pedagógica, em sua entrevista, menciona esta situação de forma muito clara.

A partir de 2014 o nosso Projeto Político Pedagógico passa a tratar mais especificamente da Educação do Campo. Mostra, por exemplo, qual é o perfil que deve ter um professor do campo. Até então, nosso projeto não abordava isso. A partir do ano passado, a Secretaria passou a exigir também um estudo da realidade da escola para produzir uma coletânea. Nesta coletânea, tem uma parte específica sobre a Educação do Campo que foi elaborada por nós educadores do campo. Então, ao fazermos estas discussões, tivemos que elaborar o perfil do educador do campo, o perfil do coordenador, o perfil do diretor e essas questões já começam a aparecer no nosso PPP. Aparece também uma definição do que é a Educação do Campo. O que antes não aparecia. O nosso PPP seguia os moldes de outros projetos das escolas da cidade. Só a nossa clientela que era do campo. Acredito que falta uma política municipal de Educação do Campo. [...] Já teve iniciativas da Secretaria de Educação interessantes para a escola do campo, mas, em geral, são políticas de Governo e não têm continuidade. Começam bem e

param. Depois vem uma nova gestão e começa do zero, como se nada tivesse sido feito antes (Entrevista, Garça, 2016).

A coordenadora Garça explicita que a sua escola passa a elaborar o seu PPP voltado à especificidade do campo a partir de uma exigência da Secretaria Municipal de Educação. A entrevistada salienta que faltam políticas públicas municipais específicas da Educação do Campo, destacando que muitas iniciativas neste sentido já foram realizadas em gestões anteriores, mas, por serem políticas de governo, não tiveram continuidade.

No tocante ao como acontece a reformulação do PPP, a diretora da mesma escola argumenta em favor do caráter coletivo do processo:

Para a construção do PPP nós fazemos um estudo coletivo. Toda terça-feira e na quarta nos reunimos para discutir o PPP. É uma construção coletiva. Nós já fizemos uma investigação sobre os projetos que foram desenvolvidos no ano passado e o que tem que melhorar para este ano. De acordo com as respostas que nós obtivemos, nós vamos reestruturar o PPP. Então nós estamos nesta parte de reestruturação. Os indicativos já foram avaliados e agora é montar o PPP e ver quem vai ficar responsável por cada ação (Entrevista, Canarinho, 2016).

O Projeto Político Pedagógico desta escola, em sua contextualização, defende que a mesma “deve constituir-se em seu contexto imediato e concreto”. Em nosso entendimento, fica claro, no próprio PPP, o significado dessa afirmação, ao enfatizar que:

Isto significa que precisamos pensá-la levando em consideração suas dimensões históricas e sociais, discutindo e refletindo a busca de políticas que conduzam com segurança e eficiência às aprendizagens significativas, de maneira que os alunos possam ser incluídos no processo de elaboração e construção do conhecimento e que não sejam meros expectadores de um processo em que só o professor detém o conhecimento (Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Rural Fazenda Carimã, 2015, p. 3).

O PPP aponta que “é importante recriar a instituição escolar com uma pedagogia capaz de encaminhar respostas que superem o ‘lugar comum’, que promovam alterações nas rotinas estabelecidas, que questionem as práticas dogmáticas e homogeneizantes” (Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Rural Fazenda Carimã, 2015, p. 3). Propõe, ainda, uma pedagogia que resgate o cotidiano das interações escolares no contexto da vida concreta da população do campo, de forma a construir políticas de ensino em que o aluno seja ator no processo de ensino, não somente um expectador.

Desta forma, a Escola do Campo assume a intencionalidade política e pedagógica de construir o seu projeto a partir do contexto da vida concreta dos seus sujeitos, se tornando

organismo de cultura e de formação do ser humano coletivo, razão pela qual, “a escola é em essência uma proposta pedagógica, um espaço educativo com compromisso político de presença concreta e consequente na comunidade, estabelecendo relações de parcerias” (Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Rural Fazenda Carimã, 2015, p. 3, p. 4).

Desenvolver um trabalho coletivo, nesta perspectiva, implica em estabelecer um diálogo entre a escola e a comunidade em que ela se insere, de forma que todos tomem consciência dos problemas dessa realidade e construam alternativas para transformá-las.

No entanto, a Coordenadora Pedagógica da escola destacou em sua entrevista, que o PPP da escola, em 2015, não retratava a sua realidade, ao afirmar:

O nosso PPP está defasado e estamos trabalhando para a sua reformulação. Para o ano de 2016 nós estamos fazendo um levantamento, junto às famílias da nossa comunidade, para verificar o que elas produzem. A partir desse levantamento nós queremos observar o que elas podem trazer para nós e também o que gostariam que a escola trabalhasse com eles. Essa é uma iniciativa realizada a partir de um estudo recente com a secretaria de Educação de Rondonópolis. Nós tivemos um primeiro encontro específico para as escolas do campo. A ideia é verificar o que nós, enquanto escola do campo, podemos trabalhar com a comunidade. Nas nossas primeiras discussões, foi apontada a questão do ecoturismo, pois aqui tem o complexo de cachoeiras que poderiam ser utilizadas para contribuir com a renda das famílias. Outra questão urgente é a degradação ambiental. Nós estamos rodeados por grandes fazendas. É muito forte a questão do agrotóxico, a contaminação do solo e da água. Uma ideia que também surgiu neste primeiro encontro é a necessidade de conhecer como as famílias assentadas têm aproveitado a terra (Entrevista, Garça, 2016).

A entrevistada reafirma que a escola começa a realizar um diagnóstico de sua realidade a partir de uma orientação da Secretaria. No cenário da escola do campo, a construção do PPP se insere como uma possibilidade de integração da comunidade educativa, com o propósito de construir um modelo de escola que atenda a sua realidade, conforme reconhece o próprio documento da escola. O PPP, como instrumento de organização coletiva da escola, pode colaborar com este processo, integrando e direcionando o processo de mudança, articulando todos os setores do interior escolar para participar ativamente da consolidação de um modelo de educação que atenda aos anseios sociais.

Neste sentido, Ademar Carvalho (2005) compreende o trabalho coletivo como mediação de processos de conhecimento, capaz de:

[...] desenvolver em cada pessoa que participa do cotidiano escolar a capacidade reflexiva, criatividade, senso crítico, habilidades de conhecimentos que possibilitem compreender a si mesma e o mundo em que

vive, a fim de que possa interferir de forma consciente na realidade (CARVALHO, 2005, p. 72)

Para o autor, a construção coletiva do conhecimento é importante, tendo em vista a complexidade da realidade que dificulta a capacidade humana de compreendê-la. O autor argumenta que isso acontece porque esta mesma realidade se configura em uma totalidade, em que cada pessoa a compreende a partir de um recorte de que se apropria “[...] ao longo de sua trajetória histórica, bem como a partir dos limites e possibilidades impostos pelo universo da cultura em que está inserido” (CARVALHO, 2005, p. 73).

Além disso, o autor parte do pressuposto de que a formação humana é intermediada pelo encontro do sujeito com a realidade em suas diversas vertentes, é a partir desse encontro com as diversas possibilidades, que o ser humano vai construindo o mundo. Assim, o processo de construção coletiva do conhecimento favorece que o sujeito tome consciência dos limites e possibilidades de sua ação. Mas, para que essa construção aconteça, um diálogo problematizador deve mediar o processo, objetivando a superação da elaboração individual, “[...] convertendo-a numa construção do todo, que vai configurando em um novo projeto que, posteriormente se transformará em objeto nuclear de questionamento, visando à construção de uma nova síntese” (Ibid., p. 73).

A partir da análise do PPP da Escola Municipal Rural Fazenda Carimã não foi possível perceber como a escola se estruturou, no ano de 2015, para a inserção da atividade “COM-VIDA”, visto que não faz referência às atividades desenvolvidas no Programa Mais Educação e também, conforme as entrevistadas relataram, se encontra “defasado”, ou seja, não traz um diagnóstico da sua realidade socioambiental.

Cabe destacar que o texto do PPP desta escola, menciona o termo educação ambiental uma única vez, citando-a como um dos temas transversais. Quanto ao termo “socioambiental”, não é citado no documento do PPP.

Observamos que a preocupação com a qualidade de vida aparece em três momentos, no documento da escola. O primeiro é quando a escola aponta que a sua missão é:

Contribuir para a constante melhoria das condições educacionais que também favoreçam a melhoria da qualidade de vida em comunidade, visando assegurar uma Educação de qualidade aos nossos alunos, num ambiente criativo, inovador e de respeito ao próximo. Assim sendo, a Escola [...] está empenhada em proporcionar ao seu corpo docente, administrativo e principalmente ao corpo discente, as condições necessárias para o trabalho em comunidade, oportunizando a todos o desenvolvimento de suas potencialidades e de sua cidadania (Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Rural Fazenda Carimã, 2015, p. 4).

A escola assume que o objetivo norteador de seu projeto é preparar um sujeito consciente, crítico e participativo para atuar com eficiência no exercício da cidadania, buscando a qualidade de vida.

O segundo momento em que aparece o termo qualidade de vida, no documento que norteia as intencionalidades políticas e pedagógicas da Escola Municipal Rural Fazenda Carimã, é ao destacar que o mesmo “[...] precisa ser um instrumento que favoreça a permanente reflexão e a discussão dos problemas da escola/comunidade com vistas a promover melhor qualidade de vida daqueles que buscam a escola e da comunidade da qual ela faz parte” (Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Rural Fazenda Carimã, p. 9), assim, no texto, há um argumento de que o PPP não pode ser apenas um documento formal, “[...] que regulamenta e regulariza a escola junto aos programas do Governo Federal, ou apenas um instrumento para cumprir uma obrigatoriedade legal para os órgãos públicos locais”. Por meio de seu PPP, a escola assume que este projeto deve ser um instrumento que contemple as aspirações educativas da comunidade da qual a escola faz parte, norteando as ações educativas da escola.

A preocupação com a qualidade de vida aparece outras duas vezes, nos componentes curriculares das Ciências Naturais. Primeiro como uma das habilidades a ser desenvolvida nesta área de conhecimento, na Educação Infantil, afirmando que a criança deve: “Interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo natural, estabelecendo relação entre o meio ambiente e as formas de vida ali presentes, valorizando sua importância para a preservação da natureza e para a qualidade de vida” (Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Rural Fazenda Carimã, p. 94). E também do primeiro ano do segundo ciclo, quando aponta que o estudante deve ser capaz de: “Caracterizar espaço do planeta – possíveis de serem ocupados pelo homem, considerando as condições de qualidade de vida” (Ibid., p. 103).

Diante dessas análises, observamos que apesar de abordar a preocupação com a qualidade de vida, ela aparece descolada da realidade local. O projeto da escola não se apresenta de forma consequente como um instrumento mediador de processos coletivos que possibilitem que os sujeitos da escola tomem consciência dos problemas socioambientais de sua realidade, e assim, coletivamente, pautarem as decisões em busca da sustentabilidade socioambiental e a melhoria da qualidade de vida, conforme a proposta da atividade de educação ambiental “COM-VIDA”.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Francisco Ferreira Gonçalves, a diretora desta instituição de ensino destaca que o mesmo se encontra em

processo de reformulação. A diretora assume que a construção do PPP não acontece como deveria:

Nosso PPP está defasado, precisando ser refeito, e uma das questões que precisamos rever é a Educação Ambiental, já que nossa escola agora é documentada e oficializada como Escola do campo. Mas, no projeto, não tratamos especificamente sobre Educação Ambiental, nem mesmo sobre Educação do Campo. Estamos trabalhando na sua reformulação [...] A gente sabe que o certo seria reunir a comunidade escolar para que todos participassem da elaboração do PPP. Mas é muito difícil juntar a comunidade para fazer isso. As professoras são muito atarefadas, pois a maioria trabalha na escola e também nas salas anexas do estado, que funcionam no período noturno. Os pais também são muito ocupados. É muito difícil para eles deixarem seu trabalho para vir aqui na escola participar dessa construção coletiva. Até para as reuniões da escola é difícil a participação deles. Além disso, a nossa escola não tem coordenação. Então, quem tem ficado com a responsabilidade maior pela reformulação do PPP sou eu e a Coordenadora do Programa Mais Educação, que tem me ajudado bastante (Entrevista, Águia, 2016).

Apesar desta argumentação de Águia, o documento que expressa as intencionalidades políticas e pedagógicas da Escola Francisco Ferreira Gonçalves, em sua introdução, destaca que o mesmo “é resultado de uma proposta educacional construída ao longo de vários anos, com estudos coletivos com a comunidade escolar e reformulações conforme as legislações em suas vigências, sendo fruto de várias discussões preliminares” (Projeto Político Pedagógico, 2015, p. 3). Isto revela uma contradição entre a fala de Águia e o que está escrito literalmente no PPP da própria escola.

O documento assinala que a proposta pedagógica da escola está fundamentada na valorização da democracia no contexto escolar, tendo como propósito melhorar a qualidade do ensino. Ressalta que “todos os segmentos funcionais da escola devem participar da construção desse projeto, numa tentativa interacionista e descentralizadora” (Ibid., p. 3). A escola assume um compromisso de repensar coletivamente e constantemente o seu papel político e pedagógico, ao afirmar:

A comunidade Escolar repensa constantemente o seu papel pedagógico e sua função social, para tanto, se faz necessário refletir sobre a escola que temos, se voltada para os interesses políticos e internacionais, se discriminadora e produtora de mecanismos de controle que impede que os nossos alunos consigam enfrentar em condição de igualdade ou com melhor enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (PPP, Escola Francisco Ferreira Gonçalves, 2015, p. 14).

A monitora do Programa Mais Educação da Escola Francisco Ferreira Gonçalves, em sua entrevista, afirma desconhecer o Projeto Político Pedagógico da escola:

Eu acho que nesta escola nem existe esse PPP. Para te falar a verdade eu não sei bem o que é. O que eu vejo é que na escola não existe diálogo. Vejo muito autoritarismo. As pessoas não sabem conversar umas com as outras. Fica cada um puxando a “sardinha” para o seu lado e esquecem o aluno, que deveria ser a principal preocupação de todos (Entrevista, Uirapuru, 2016).

Esse desconhecimento, revelado por Uirapuru, em relação ao PPP, contradiz o pressuposto de que as atividades do Programa Mais Educação sejam elaboradas a partir do PPP da escola. Diante da fala da monitora é possível inferir que o que prevalece na escola, quanto a sua atividade educativa, é a organização da vontade individual de cada um que compõe a comunidade escolar. Isso revela uma desvinculação entre o projeto da escola e o do professor. É possível afirmar que está subjacente a prática na concepção de educação de caráter liberal. A fala suscita reflexões em relação à preocupação central, que, segundo a monitora, deveria ser o aluno. O PPP da escola Francisco Ferreira Gonçalves enfatiza essa centralidade da figura do aluno no processo educativo, afirmando a estruturação do currículo voltar-se-á para o educando, sempre considerando a realidade em que vive.

O documento ressalta, igualmente, que a sua construção seja “ponto de partida para a elaboração de uma proposta pedagógica que priorize o espaço da escola como meio de formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, com foco no desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida” (PPP, Escola Francisco Ferreira Gonçalves, 2015, p. 3).

Em relação à inserção da Educação Ambiental no Projeto da escola, o documento traz uma tímida apresentação do Programa Mais Educação, tendo em vista que este se constitui como uma das possibilidades de inserção da EA na escola. Destaca que as suas atividades devem caracterizar a realidade do campo e as concepções pedagógicas deverão considerar a realidade local, suas especificidades ambientais e particularidades, devendo embasar seus eixos nas categorias Terra, Cultura e Trabalho. Apresenta os macrocampos do Programa que a escola fez opção para trabalhar no ano letivo de 2015, entre eles o de agroecologia, afirmando que este “[...] envolve ações de educação ambiental voltadas para a construção de valores sociais, conhecimentos e competências que promovam a sustentabilidade socioambiental e a qualidade de vida” (Ibid., p. 83).

O termo Educação Ambiental, se apresenta no documento apenas na referida descrição do macrocampo de Agroecologia do PMEd. O documento aponta que os planos de atendimento das atividades de agroecologia deverão ser definidos de acordo com o seu projeto

político pedagógico e desenvolvidos por meio de atividades, dentro e fora da escola, ampliando o tempo, os espaços e as oportunidades educativas dos seus estudantes.

Cabe mencionar que a monitora assinalou, em sua entrevista, que não realizava planejamento das atividades, “desenvolvia conforme as necessidades do momento” (Entrevista, Uirapuru, 2016). Explicou que a coordenadora é quem selecionava as atividades que deveriam ser trabalhadas em sala de aula, conforme já evidenciamos em momento anterior.

Os termos sustentabilidade socioambiental e qualidade de vida também aparecem apenas na parte que apresenta a atividade de “Canteiros Sustentáveis”, do macrocampo de agroecologia. O documento, ao informar o objetivo geral da escola, menciona que a melhoria da qualidade do ensino pressupõe um trabalho com as questões ambientais. Também evidenciamos que a preocupação com as questões ambientais aparecem diluídas nos componentes curriculares das Ciências Naturais e Geografia.

Assim, tomando como base a análise documental do PPP, evidenciamos que apesar de o documento que norteia as intencionalidades políticas e pedagógicas da escola assumir literalmente que é uma construção coletiva, este processo ainda se apresenta como um limite na organização do trabalho pedagógico da escola. A sua re-elaboração ficou sob a responsabilidade da diretora e da coordenadora do PMEd, já que, em 2015, o cargo de coordenação pedagógica não existiu na escola. Notamos, ainda, que o documento, embora apresente a atividade de EA “Canteiros Sustentáveis”, parece não ter servido como instrumento norteador dessa atividade, tendo em vista que a monitora responsável pela mesma desconhece o seu teor, inclusive a sua existência na escola.

Observamos, portanto, que os Projetos Políticos Pedagógicos, em 2015, apesar de bem elaborados, não serviram efetivamente como referência para as ações de EA “Canteiros Sustentáveis” e “COM-VIDA”. Afirmamos isso tomando como base as falas das entrevistadas e a análise documental dos Projetos das duas escolas no período analisado. Compreendemos que um grande desafio nas duas escolas é criar um espaço que oportuniza a participação dos envolvidos no processo educativo, de modo a elaborar um projeto formativo que retrate seus anseios e perspectivas, vinculados às suas realidades.

Severino (1998) considera que a educação só pode efetivamente se desenvolver a partir de um projeto educacional vinculado a um projeto histórico e social, destacando o risco do processo de construção do PPP, que não oportuniza a participação dos envolvidos na efetiva compreensão da realidade histórica na qual a escola esse insere.

Com efeito, para que a prática educativa real seja uma práxis, é preciso que ela se dê no âmbito de um projeto. A escola é o lugar institucional de um projeto educacional. Isto quer dizer que ela deve se instaurar como espaço-tempo, como instância social que sirva de base mediadora e articuladora dos outros dois projetos que têm a ver com o agir humano: de um lado, o projeto político da sociedade e, de outro, os projetos pessoais dos sujeitos envolvidos na educação. (SEVERINO, 1998, p. 85).

Na compreensão deste autor, o projeto da escola deve sistematizar uma práxis cuja materialidade se encontra no cotidiano escolar, ressaltando o desafio de se viabilizar a articulação das demandas políticas estabelecidas socialmente à escola, com os projetos pessoais dos envolvidos na prática educativa. Portanto, a base para a construção do PPP de uma escola é a discussão da comunidade acerca da intencionalidade que deve nortear esse processo de construção. É o coletivo da escola que deve instaurá-la. É nesta intencionalidade que se deve fundamentar a significação e legitimidade do trabalho em equipe e de toda interdisciplinaridade, tanto no campo teórico como no campo prático (SEVERINO, 1998).

Caria (2011, p. 16) destaca que “não são poucos os dilemas enfrentados pelos profissionais da educação quando são desafiados a planejar a escola”, argumentando que a crise de sentido e de método enfrentados pela escola na construção de seu PPP, não é uma especificidade da unidade escolar, mas expressam as contradições e dilemas que marcam as relações institucionais da escola com a rede ou sistema de ensino em que ela se insere.

Para Caria, os sistemas municipais, criados a partir da atual LDB, salvo algumas exceções, demonstram pouca ousadia na implementação de “novos arranjos organizacionais que rompessem com a tradição centralizadora e patrimonialista de gestão junto às escolas que os integram” (Ibid., p. 21). Mesmo reconhecendo que existem ricos processos de planejamento escolar nas redes públicas de educação, o autor destaca que sentidos burocráticos predominam sobre experiências mais sólidas e consistentes que, de fato, elevam a autonomia política e pedagógica da escola.

O projeto da escola deve transcender os seus muros e mobilizar seus atores a dialogar com o mundo, afirma Caria (2011), a partir do conhecimento produzido no seu interior. Esse movimento de integração da escola com a realidade de seu entorno, no caso das escolas investigadas nesta pesquisa, o campo, potencializa o estabelecimento de uma ampla rede de relações e parcerias, que muito contribui para o desenvolvimento político, econômico, social e cultural das pessoas que dela fazem parte.

Uma escola do campo, que em seu projeto assume como intencionalidade política e pedagógica o compromisso com o aluno, e, deste modo, promova o encontro dele com a sua

realidade, possibilita o enfrentamento dos problemas que impedem a escola de cumprir plenamente sua função social elementar, que, segundo Caria é o de garantir que “todos, adultos e crianças, se apropriem dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, percebendo-se sujeitos da história” (CARIA, 2011, p. 113). Para o autor, este movimento não descaracteriza a função social elementar da escola, mas significa reconhecer que o seu êxito, na importante função de ensinar, só se efetiva quando assume compromissos com a realidade concreta do seu aluno e não com certos conteúdos escolares desconectados da vida.

As escolas do campo, para desenvolver uma educação de qualidade social, não podem ficar alheias à existência de complexos problemas socioambientais em suas realidades: as precárias condições de trabalho; a subordinação dos bens ambientais à lógica do mercado; o acúmulo da terra nas mãos de poucos; a monocultura; a exploração sem limites dos recursos naturais; o rastro de morte provocado pelo intenso uso de agrotóxicos; o desmatamento; as queimadas; a poluição das águas, do solo e do ar; a prevalência de interesses das classes dominantes em detrimento do interesse das classes trabalhadoras na administração do Estado, entre outros.

Estes problemas socioambientais podem ser enxergados da “janela” da escola, mas, para compreendê-los em toda a sua complexidade, é preciso romper a linha segregadora que torna a escola alheia à vida do campo e investigar estas realidades, questionar, estudar, explicitar, interpretar, firmar ou revisar ideias.

A Educação Ambiental se apresenta como uma possibilidade de ação no engajamento de sujeitos camponeses nesse processo de leitura crítica de suas realidades, identificando e analisando os problemas que ali existem, suas causas, construindo alternativas que visem à sustentabilidade da vida. As ações educativas voltadas às questões socioambientais, podem fomentar novas práticas e atitudes em relação à realidade que temos no campo e a que queremos, possibilitando a leitura desse ambiente e a interpretação de relações de poder construídas historicamente.

Conforme aponta Isabel Carvalho (2012, p. 75), “o diagnóstico crítico das questões ambientais e autocompreensão do lugar ocupado pelo sujeito nessas relações são ponto de partida para o exercício de uma cidadania ambiental”. No entanto, conforme a autora, existem diferentes “pontos de vista sobre o que fazer, sobre como gerir as questões ambientais, sobre que interesses devem prevalecer na complexa negociação entre diversos grupos sociais, envolvendo seus projetos e visões de mundo” (Ibid., p. 154).

Loureiro (2011, p. 23-24) também corrobora com esta perspectiva afirmando que há um falso consenso “[...] de que todos os educadores ambientais se pautam em uma única visão de mundo, falam a mesma coisa, possuem os mesmo objetivos no tratamento da ‘questão ambiental’ [...]”. Para o autor, essa é uma questão que precisa ser superada.

Desta forma, consideramos importante refletir sobre as premissas que fundamentam as entrevistadas envolvidas no desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental que assumem compromisso com a transformação da realidade socioambiental da escola do campo. Para esclarecer sobre esta questão, apresentamos, a seguir, as concepções das entrevistadas acerca da Educação Ambiental.

4.4 Educação Ambiental: concepções evidenciadas

Analisar a compreensão das entrevistadas acerca da Educação Ambiental se constituiu como um dos objetivos específicos desta pesquisa. Assim, nos propomos, aqui, a tecer algumas considerações a partir das concepções apresentadas por elas, levando em conta que cada uma das entrevistadas, a sua maneira, defende a importância de se trabalhar com a Educação Ambiental na Escola do Campo.

A monitora da atividade “Canteiros Sustentáveis”, da Escola Francisco Ferreira Gonçalves, reflete que:

A educação ambiental é a forma de ensinar as crianças a cuidar melhor do planeta Terra. Quem sabe se elas aprenderem a cuidar melhor da natureza, aprender os perigos dos venenos, no futuro, seja diferente. Amanhã ou depois essas crianças serão agrônomos, médicos, agricultores, pesquisadores, professores, políticos e serão mais interessadas em proteger o meio ambiente. A gente cuida daquilo que a gente gosta. Por isso, a escola tem que ensinar o aluno a gostar da natureza. Tem que mostrar o que acontece se não cuidarmos do planeta. Em vez de ficar lá na sala de aula estudando sobre as borboletas, por que não ir observar as borboletas na natureza? (Entrevista, Uirapuru, 2016).

Observamos que uma ideia que prevalece nessa fala de Uirapuru é a de que cabe ao educador ou educadora transmitir os conteúdos aos estudantes para que mudem de comportamento e passem a cuidar do planeta Terra. A entrevistada parece sugerir a observação direta da natureza para que os conteúdos sejam melhor aprendidos, faz isso, por exemplo, ao questionar o porquê de se estudar borboletas na sala de aula, em vez de observá-las diretamente no ambiente natural. Uirapuru expressa uma ideia baseada em uma racionalidade que ignora o papel do estudante enquanto sujeito de sua própria aprendizagem.

Isso pode ser percebido quando a monitora aponta que a escola deve “ensinar” o estudante a gostar da natureza, pois, em suas palavras “a gente cuida daquilo que a gente gosta”.

Essa concepção de Educação Ambiental, expressa por Uirapuru, pode ser compreendida como uma visão naturalista. De acordo com Isabel Carvalho (2012, p. 80), tal visão reduz “o meio ambiente à natureza – neste caso vista como espaço natural, em contraposição ao mundo humano”. A autora evidencia que uma prática de educação ambiental que se constitui de acordo com essa concepção é a realização de “trilhas” para a observação direta do ambiente natural, dando especial destaque aos conhecimentos das ciências biológicas.

Carvalho (2012) não nega que na Educação Ambiental o conhecimento e as explicações biológicas são importantes. Porém, alerta para o fato da redução do ato de educar a um repasse de conteúdos dessa área ao estudante, “sem correlacionar esse conhecimento com a complexidade das questões sociais e ambientais que o circundam e o constitui” (Ibid., p. 81). Esta forma de compreender a educação ambiental concebe que o papel da educadora ou educador ambiental é de difundir as informações corretas, seguindo uma crença de que não é necessária a mediação para que a realidade seja interpretada. Para a autora, essa perspectiva, transforma a educadora ou educador ambiental “em decodificadores, explicitadores e difusores de verdades incontestes, depositadas na natureza e em um real que, em sua objetividade, não deixa margens para interpretação”.

Desta forma, Carvalho considera que, nessa perspectiva de educação ambiental, não há lugar para a construção de processos de aprendizagens significativas, reflexivas e críticas, visto que o sujeito é entendido como um decodificador, situado à margem do tempo histórico, que deve captar a sua realidade, descrevê-la em suas leis, mecanismos e funcionamento. Em contraposição a esta visão, a autora defende uma concepção interpretativa, na qual o sujeito deve ser um intérprete, capaz de evidenciar os horizontes de sentidos histórico-culturais que configuram as relações de determinada sociedade com o meio ambiente. Para a autora, o sujeito-intérprete tem diante dele “um mundo-texto, mergulhado na polissemia e na aventura de produzir sentidos, dentro de seu horizonte histórico” (Ibid., p. 83).

Sendo assim, o conhecimento produzido pelo sujeito é fruto de seu encontro com o mundo, encontro este que constitui os sentidos de existência, ao mesmo tempo em que modifica a ambos. Portanto, a aprendizagem é entendida como ato dialógico do encontro do sujeito com o Outro, que pode ser uma pessoa, o ambiente, uma obra de arte, entre outros. Para Carvalho a possibilidade de encontro e comunicação de nós mesmos com este Outro, não

depende apenas dos sentidos presentes nele ou em nós. Trata-se de uma comunicação em mão dupla, pois a compreensão não é efeito de imposição de sentidos, “mas resulta da fusão dos universos compreensivos dos sujeitos que se encontram” (CARVALHO, 2012, p. 84).

A visão de educação ambiental que reduz o ato de educar a um repasse de conteúdos também pode ser identificada nesta declaração da Coordenadora do PMEd da Escola Municipal Rural Fazenda Carimã:

A educação ambiental dentro da escola do campo é importante para incentivar as pessoas a adotarem comportamentos deferentes em relação ao meio ambiente. Por exemplo, se na escola o aluno aprende formas de preservação da natureza, aprende sobre as consequências do uso do agrotóxico, em casa ele vai falar para o pai e vai incentivá-lo a pensar sobre isso também. Eu acredito que quando a escola trabalha com educação ambiental ela contribui para que as pessoas mudem seu comportamento (Entrevista, Bem-te-vi, 2016).

Nesta fala de Bem-te-vi fica caracterizada a educação ambiental como um instrumento que promove a mudança de comportamento dos sujeitos camponeses.

Essa compreensão de que o estudante aprende formas de preservação da natureza na escola e passa a transmitir este conhecimento aos pais, pode ser identificada como uma visão conservadora e comportamentalista (LOUREIRO, 2011). Para o autor, nesta visão, “o sujeito é definido em uma individualidade abstrata, numa racionalidade livre de condicionantes sociais” (Ibid., p.112). Por isso, a capacidade de mudança centra exclusivamente na dimensão “interna” da pessoa, ignorando-se a determinação social e histórica. O autor considera, ainda, que o processo educativo fundamentado por esta visão tem por finalidade propor mudança cultural e individual, como se fossem suficientes para gerar desdobramentos sobre a sociedade, melhorando as relações com a natureza.

Em oposição à visão conservadora e comportamentalista, Loureiro (2011) ressalta uma visão emancipatória de educação ambiental. Nesta visão, o modo de ser e de existir do sujeito se dá pela própria dinâmica societária na história da natureza, um ser natural que se realiza e redefine culturalmente. Este sujeito, constituído por múltiplas mediações, enquanto sujeito social, na existência coletiva, define a sua liberdade e individualidade. Assim, o ato de educar é compreendido como “práxis e processo dialógico, crítico, problematizador e transformador das condições objetivas e subjetivas que formam a realidade” (Ibid., p. 112). A finalidade do processo educativo é a busca por transformações sociais, como base para construir democraticamente novas relações entre sociedades e novos modos de viver na natureza.

No início do relato abaixo, extraído da entrevista com a diretora da Escola Municipal Rural Fazenda Carimã, essa visão de EA conservadora e comportamentalista aparece:

A escola tem uma função fundamental, que é transmitir os conhecimentos. Por isso, uma escola como a nossa não pode deixar de discutir as questões que envolvem o meio ambiente. Aquilo que a gente discute aqui as crianças levam para casa. O que o professor fala, ainda é lei para a criança. Ela chega em casa e diz “o professor falou isso!” Às vezes, o pai fala a mesma coisa e elas não dão muita importância, mas se o professor fala, elas procuram vivenciar aquilo. Então, é muito importante trabalhar a educação ambiental. Porque nós temos muitos alunos que o pai trabalha com o veneno, com o descarte dos materiais, com os EPIs. [...] A escola tem que assumir esse papel, discutir essas questões, mostrar que é preciso mudar de atitude e cuidar bem da terra (Entrevista, Canarinho, 2016).

Apesar de iniciar a sua fala apresentando uma concepção que instrumentaliza a educação ambiental como um processo de transmissão de conhecimentos e mudanças de comportamento, a diretora Canarinho finaliza afirmando que a escola pode mediar processos que influenciem na mudança de atitude.

Isabel Carvalho (2012, p. 179) diferencia estes termos, na medida em que enfatiza que “as atitudes orientam as decisões e os posicionamentos dos sujeitos no mundo”, enquanto os comportamentos são ações realizadas que podem ser observadas. Para a autora, há muitos fatores que determinam as ações humanas e elas podem ou não estar de acordo com as atitudes do sujeito.

Assim, Carvalho observa que uma pessoa pode cultivar uma atitude ecológica, mas, por variados motivos, apresentar comportamentos que contrariam tais ideais. Para a autora, o fato de atividades de EA trabalharem uma série de procedimentos ambientalmente corretos não garante a formação de uma atitude ecológica. Isto porque essa atitude depende de um sistema de valores de como relacionar-se com o ambiente, internalizado como uma visão de mundo orientadora dos posicionamentos do sujeito.

O grande desafio da EA, na opinião de Carvalho (2012, p. 183), é “ir além da aprendizagem comportamental, engajando-se na construção de uma cultura cidadã e na formação de atitudes ecológicas”. Apesar das contradições presentes nas falas da entrevistada, a visão de educação voltada à cidadania foi detectada na fala da diretora, no seguinte trecho de sua entrevista:

A educação ambiental é importante porque contribui para a formação de cidadãos conscientes da preservação do meio ambiente, capazes de tomar decisões diante dos problemas ambientais. Acredito que ela tem um papel importante para o desenvolvimento de uma sociedade sustentável. A escola

tem uma função fundamental, que é de transmitir esses conhecimentos que contribuem para as pessoas tomarem consciência dos problemas e mudarem de atitude (Entrevista, Águia, 2016).

Águia observa que a educação ambiental contribui com uma formação do cidadão crítico, consciente dos problemas ambientais, capaz de modificar suas ações. Isabel Carvalho (2012, p. 26-27 – grifos da autora) corrobora com esta perspectiva, ao apresentar a educação ambiental “como mediação importante na construção social de uma prática político-pedagógica portadora de nova sensibilidade e postura ética, sintonizada com o projeto de uma *cidadania ampliada* pela dimensão ambiental”.

Para a autora, as ações educativas ambientais, ao promover diálogos, reflexões, concepções, métodos e experiências que visam construir conhecimento e valores ecológicos, podem se constituir como “terreno fértil em que podemos ver surgir o sujeito ecológico” (Ibid., p. 26). A autora argumenta que contribuir para a constituição desse sujeito ecológico é também uma aspiração da EA. O sujeito ecológico condensa a utopia que se abre para a possibilidade de um mundo transformado, uma sociedade ecologicamente plena. Mas uma aprendizagem que visa contribuir para a formação desse sujeito deve se constituir para além de mostrar os comportamentos corretos, de “[...] prover conteúdos e informações [...]” (Ibid., p. 69), deve contribuir para a formação do sujeito humano, capaz de posicionar-se diante do outro, do mundo, e de si mesmo.

Águia, no trecho de entrevista destacado acima, também observa que a educação ambiental deve contribuir para o desenvolvimento sustentável. É importante assinalar que este termo pode apresentar diferentes compreensões, a depender de onde se fala.

Leff (2013) traz reflexões importantes neste sentido, ao analisar que o discurso do desenvolvimento sustentável tem se transformado em uma estratégia de simulação e perversão do pensamento ambiental. Para o autor, o potencial crítico e transformador das práticas do ecodesenvolvimento, surgidas na década de 1960, antes mesmo que pudessem vencer as barreiras e penetrar nos domínios do conhecimento estabelecido, foi dissolvido pelas estratégias de resistência à mudança da ordem econômica vigente, dando lugar ao conceito de desenvolvimento sustentável. Cita que o documento intitulado *Nosso Futuro Comum*, produzido pela Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), define o desenvolvimento sustentável como “um processo que permite satisfazer as necessidades da população atual sem comprometer a capacidade de atender as gerações futuras” (LEFF, 2013, p. 19). Esse discurso do desenvolvimento sustentável se mostra como uma estratégia eficaz para “ecologizar a economia, eliminando a contradição entre crescimento econômico e

preservação da natureza” (LEFF, 2013, p. 18). O autor analisa que o discurso do desenvolvimento sustentável vai simplificando a complexidade das questões socioambientais, se apropriando, diluindo e deturpando o conceito de ambiente. Para Leff, um discurso sedutor é produzido, no qual a ideia de sustentabilidade se torna um mecanismo ideológico eficiente para legitimar novas formas de exploração da natureza e do trabalho humano. Argumenta que, a partir dos anos de 1980, o discurso neoliberal passou a afirmar que não há contradição entre ambiente e crescimento e que os problemas ecológicos não surgem como resultado da acumulação de capital. Os neoliberais apresentam como solução para os problemas ambientais a atribuição de direitos de propriedade e preços aos bens e serviços da natureza, de forma que as “leis do mercado se encarreguem de ajustar os desequilíbrios ecológicos e as diferenças sociais, a fim de alcançar um desenvolvimento sustentável com equidade e justiça” (Ibid., p. 22).

No entanto, Leff (2013) argumenta que grupos indígenas e camponeses, com seus processos de emancipação, têm gerado diversas formas de resistência, articulando a construção de outro paradigma de sustentabilidade, no qual os recursos ambientais convergem para a reconstrução de uma nova racionalidade produtiva, propondo um projeto social baseado na produtividade da natureza, nas autonomias culturais e na democracia participativa.

Assim, numa discussão acerca de atividades de Educação Ambiental voltadas para a construção de valores sociais, conhecimentos e competências que promovam a sustentabilidade socioambiental e a qualidade de vida, é preciso ter clareza de qual sustentabilidade se está falando, se é daquela que se constitui como mecanismo ideológico eficiente para legitimar novas formas de exploração da natureza e do trabalho humano, ou se da sustentabilidade articulada à construção de novas racionalidades socioambientais (LEFF, 2013).

A coordenadora do PMEd da Escola Municipal Francisco Ferreira Gonçalves sinaliza para a compreensão da crise ambiental enquanto uma construção histórica resultante do modo de determinada sociedade se relacionar com a natureza, ao afirmar que:

Entendo que os problemas ambientais que enfrentamos hoje são consequências das ações humanas. Estão relacionadas com hábitos, valores e costumes em uma determinada sociedade, que vão transferindo de geração para geração. Essa ideia de que a gente pode sair por aí destruindo a natureza, nós aprendemos. E agora começam a aparecer as consequências dessas ações. Eu acho que a educação ambiental tem um papel importante para mostrar isso e também que precisamos agir diferente, porque se não mudar o jeito de se relacionar com a natureza, com a terra, a vida corre o risco de desaparecer, inclusive nossa espécie (Entrevista, Coruja, 2016).

Essa fala de Coruja evidencia que ela compreende que a educação ambiental tem um papel importante na construção de relações mais sustentáveis, necessárias diante dos riscos ambientais produzidos na atualidade.

A realidade da Escola Francisco Ferreira Gonçalves é complexa e marcada por contradições socioambientais. Os sujeitos de seu projeto formativo são, principalmente, filhos e filhas de agricultores familiares, assentados e trabalhadores assalariados do Distrito de São José do Planalto²⁵, ou seja, pertencentes à classe trabalhadora. Grandes fazendas voltadas à pecuária de corte e à monocultura da soja e do milho também fazem parte do complexo do Distrito. A pecuária de leite é a principal atividade econômica dos agricultores familiares e da maior parte dos moradores do Assentamento São José Operário. Entretanto, neste Assentamento, temos observado uma tendência recente de famílias que estão arrendando a terra para o plantio de soja e milho, acompanhando o que tem acontecido no Estado de Mato Grosso, com o avanço do agronegócio sobre o cerrado e sobre os agricultores familiares. Atualmente, resta muito pouco da vegetação nativa do Cerrado na região. Vale mencionar que uma das maiores áreas de reserva se encontra dentro da área do Assentamento São José Operário (um fragmento de 120 ha). A cada ano é possível identificar novos desmatamentos e a substituição de áreas de pastagens por monoculturas de soja e milho.

Diante deste cenário, que ações de Educação Ambiental a Escola Francisco Ferreira Gonçalves poderia realizar visando à sustentabilidade socioambiental e a qualidade de vida? O que seria promover a sustentabilidade socioambiental em cenários em que o modo de produção capitalista, altamente insustentável, só avança a cada ano?

A resposta a esta questão é muito difícil, pois se trata de uma situação que não cabe à escola, sozinha, com suas práticas, transformar. Ficar no imobilismo, porém, não é o melhor caminho. O que a escola pode e deve fazer é se ocupar da intencionalidade educativa de tudo o que acontece na vida da escola, dentro e fora dela. É a escola pensada para que nela tudo seja educativo. Não é apenas o dito, mas o percebido, o sentido, o produzido. Não é o que

²⁵ A região tem um histórico riquíssimo que valeria a pena se aprofundar. Mas esta pesquisa não possui dados para este aprofundamento. Contudo, cabe ressaltar que ainda na década de 1930 já havia povoamento na região, oriundo de garimpos às margens do Ribeirão Ponte de Pedra. No período, a região pertencia ao Distrito de Serra da Jiboia. Os Decretos-Lei 145, de 29 de março de 1938 e o 208, de 26 de outubro do mesmo ano, alteraram o nome do Distrito para Ponte de Pedra. A partir disso, a região que antes pertencia ao município de Cuiabá, passou a fazer parte do município de Poxoréu. Em 1953 a Lei 666/1953 cria o município de Rondonópolis, com o Distrito sede e o Distrito de Ponte de Pedra. O Distrito de Pedra Preta é criado em 1964 pela Lei 2133/1964, pertencente ao município de Rondonópolis. Em 1976 ocorre a emancipação de Pedra Preta, por meio da Lei 3.688/1976. No mesmo ano, a Lei 3.750/1976 transfere para o Birro a sede do Distrito de Ponte de Pedra, o qual passa a ser denominado Distrito de São José do Planalto, pertencente ao município de Pedra Preta. Atualmente o Distrito de São José do Planalto é formado pelo Assentamento São José Operário, Região da Anhumas, Região da Serra da Jiboia e Região do Birro.

acontece no imprevisto, sem rumo. Mas o que é realizado como ação consciente, que implica em permitir a possibilidade de escolhas para reinventar a realidade.

Quintas (2009, p. 43) nos ajuda a refletir sobre essa reinvenção da realidade, assegurando que o momento histórico exige que se busque a reinvenção de “uma sociedade planetária justa, democrática e sustentável, constituída pela pluralidade e diversidade de sociedades sustentáveis”. Para o autor, esta não é uma tarefa fácil, visto que a construção de um futuro sustentável dependerá das riquezas disponíveis na natureza e das produzidas pelo trabalho humano, que, na atualidade, se encontra sob o domínio de poucos. O autor argumenta que a crise ambiental é decorrência de uma crise social, visto que os danos e riscos ambientais decorrem de uma ordem social que se constitui historicamente, e se sustenta por meio de relações de dominação. Por isso, a construção da sustentabilidade, é antes de tudo uma questão política.

A Coordenadora pedagógica da Escola Municipal Rural Fazenda Carimã destaca o papel da educação ambiental diante da complexidade dos problemas ambientais do entorno de sua escola:

Definir o que é educação ambiental, assim, na “lata”, não é fácil. Exige certa reflexão. Mas, eu considero fundamental trabalhar com educação ambiental na escola, principalmente uma escola do campo como a nossa, cercada por tantos problemas ambientais e também sociais. Sabemos que a educação ambiental em si não resolve os problemas da nossa realidade. Mas a escola pode tentar plantar uma sementinha e mostrar que é possível mudar esse quadro de destruição da vida que coloca a todos em situação de risco. Algumas coisas a gente já tem conseguido fazer. Graças ao trabalho de educação ambiental que vem sendo feito na escola, o nosso ambiente escolar foi modificado. A gente sabe que diante da gravidade dos problemas, pode parecer pouco, mas é melhor que não fazer nada (Entrevista, Garça, 2016).

Observamos que a coordenadora pedagógica Garça apresenta uma perspectiva crítica de educação ambiental, ao destacar o seu papel diante dos problemas socioambientais da realidade em que a escola se insere, ou seja, a entrevistada não credita à EA o papel de resolvê-los, mas defende que a educação ambiental pode mediar processos de produção de conhecimentos capazes de promover transformações.

Loureiro (2012) contribui com esta reflexão, destacando que o potencial crítico da educação não está apenas no desvelamento da realidade, mas também na ação política que busca construir alternativas de transformação das mesmas. Em suas palavras:

A educação é um dos meios humanos que garantem aos sujeitos, por maior que seja o estado de miséria material e espiritual e os limites de opções

dados pelas condições de vida, os sentidos de realização ao atuar na história modificando-a sendo modificado no processo de busca de construção de alternativas ao modo como nos organizamos e vivemos em sociedade (LOUREIRO, 2012, p. 145).

Assim, atividades de educação ambiental como “Canteiros Sustentáveis” e “COM-VIDA”, que assumem como tarefa a busca de construção de alternativas ao modo de viver no campo visando a sustentabilidade socioambiental e a qualidade de vida, pressupõem a criação de situações de aprendizagem e desafios capazes de articular a escola com o ambiente no qual está inserida.

Todavia, práticas como a observação de “borboletas na natureza”, o plantio de mudas de árvores na escola, o cuidado com a horta escolar, são importantes enquanto mediação pedagógica no processo de formação da consciência ecológica do estudante, mas não garantem a articulação da escola com as questões socioambientais da sua realidade visando uma práxis transformadora dessas realidades. É preciso elaborar ações educativas problematizadoras e dialógicas que favoreçam a construção de conhecimentos sobre a realidade socioambiental local e global, de modo que os sujeitos dessas práticas tomem consciência das ações desenvolvidas. A seguir, apresentamos os limites e as possibilidades apontados pelas entrevistadas em relação às atividades de EA desenvolvidas pelas escolas do campo investigadas, em 2015.

4.5 O rompimento da linha segregadora que torna a escola alheia à vida do campo: possibilidades e limites das atividades de Educação Ambiental

O estudo realizado acerca das atividades de Educação Ambiental desenvolvidas nas duas escolas pesquisadas, por meio do Programa Mais Educação, evidenciou que as atividades investigadas apresentam possibilidades para com o rompimento da linha segregadora que torna a escola alheia à vida do campo, mas também evidenciaram limites. Responder, portanto, a questão focal que norteia este trabalho dissertativo, pressupõe uma discussão no tocante aos limites e possibilidades apresentados.

Embora, no nosso entendimento, o trabalho coletivo se constitua como uma possibilidade quando se intenciona o estabelecimento de relações entre vida na escola e vida no campo, os dados apresentados no processo investigativo revelam o trabalho coletivo como um dos principais limites.

Nas atividades do PMEd, na visão das entrevistadas, a maior dificuldade é a construção de um trabalho coletivo, como é explicitado na fala da diretora da Escola Municipal Rural Fazenda Carimã:

O trabalho coletivo é um desafio. Mas dá para fazer sim. Depende de uma boa coordenação. O que não pode é deixar solto, cada um trabalhando por conta própria. Por isso, tem que ter um desprendimento muito grande por parte da pessoa que assume a coordenação para estar acompanhando, para fazer essa ligação entre as diferentes áreas. Porque se não fizer um bom trabalho interdisciplinar, cada um fica isolado na sua área, a Matemática vai trabalhar de uma forma, Geografia de outra, História de outra, Ciência de outra, Português de outra. Tem muito professor que tem dificuldade para trabalhar dessa forma interligada. Um trabalho interdisciplinar envolve muito o pedagógico, de estar acompanhando esse processo. Se não tiver este elo, que liga as pessoas dentro da escola, cada um vai puxando para um rumo, e o projeto vai ficando solto [...] Dá trabalho, mas tem que caminhar junto (Entrevista, Canarinho, 2016).

Essa fala de Canarinho expressa o quanto é desafiador o trabalho coletivo e interdisciplinar na escola, atribuindo um especial destaque ao papel da coordenadora pedagógica no enfrentamento a tal desafio, porém, necessário para o desenvolvimento da práxis educativa libertadora.

Ademar Carvalho (2005, p. 210) traz contribuições que ajudam na reflexão quanto à interdisciplinaridade e o trabalho coletivo afirmando que “[...] no campo da organização escolar, o eixo vertebrador da interdisciplinaridade passa pela elaboração coletiva do projeto formativo da escola; passa pela prática de organização e gestão escolar colegiada”. Para o autor, a escola que organiza o seu trabalho pedagógico de forma colegiada não perde seu caráter plural e promove um salto qualitativo no ensino, construindo uma unidade de ação. A prática do trabalho coletivo na escola, ainda segundo o autor, pode problematizar a ação docente, potencializando o seu engajamento “no processo de autoformação ativa que visa descobrir novas exigências de ação e interação centrada no desejo de formação permanente” (Ibid., p. 220).

O referido autor pondera, também, que não se deve ignorar “que cada profissional é sujeito determinado pelo contexto histórico-social e que a educação é condição indispensável para a própria realização histórica da pessoa” (Ibid., p. 220). Desta forma, o fortalecimento de uma cultura de trabalho coletivo se torna um instrumento que possibilita inventariar e caracterizar os desafios enfrentados na escola, bem como evidenciar suas possibilidades.

Isabel Carvalho (2012) também traz importantes contribuições a respeito da interdisciplinaridade. Para a autora, não há receita pronta para romper o desafio metodológico

da interdisciplinaridade. Trata-se de uma construção que “exige disponibilidade para construir as mediações necessárias entre o modelo pedagógico disciplinar, já instituído, e as ambições de mudança” (CARVALHO, 2012, p. 132). Isso requer criação de novas relações na organização do trabalho pedagógico e não reprodução das práticas segregadoras entre o conhecimento e a vida, consolidadas no cotidiano da prática educativa. A autora ressalta que a complexidade que envolve as questões socioambientais pede que várias áreas dialoguem e atuem em conjunto para uma maior compreensão da realidade. É importante criar espaços educativos que possibilitem uma “[...] atitude de investigação atenta, curiosa, aberta à observação das múltiplas inter-relações e dimensões da realidade e muita disponibilidades e capacidade para o trabalho em equipe” (Ibid., p. 133).

Portanto, partindo desse entendimento, podemos inferir que em se tratando da questão da Educação Ambiental e seu desenvolvimento na escola do campo é essencial pensar o trabalho educativo pautado na interdisciplinaridade. Para que o desenvolvimento da prática educativa alicerçada no pressuposto e na postura interdisciplinar, é fundamental que a gestão da escola seja pautada pelo princípio democrático, além de uma coordenação capaz de produzir a mediação articuladora do trabalho pedagógico e formativo da escola.

Na declaração da diretora Canarinho, identificamos que ela ressalta o trabalho da coordenadora pedagógica para promover o “elo que liga as pessoas dentro da escola”, de forma que o projeto não fique solto. A coordenadora pedagógica da Escola Municipal Rural Fazenda Carimã, por sua vez, reconhece a especificidade do seu trabalho em uma escola do campo, apontando os limites de sua atuação, ao argumentar que:

Eu sou concursada como supervisora e por muitos anos atuei na direção de escolas da cidade. Então, assumir a coordenação de uma Escola do Campo, foi uma novidade que tem sido um grande desafio para mim [...] É outra realidade. Agora eu estou ficando mais por dentro. Mas já enfrentei sérios problemas. Em parte também porque, de início, éramos duas coordenadoras na escola. Teve um corte de gastos por parte da Secretaria e nós perdemos a outra coordenadora. Por isso, o trabalho que antes era realizado por duas pessoas, agora, só com uma coordenadora, deixa a desejar. Além das características próprias de uma escola do campo, nós temos etapas e modalidades diferentes de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. Além disso, temos alunos indígenas, assentados, pantaneiros, filhos de trabalhadores assalariados das fazendas vizinhas, é uma riqueza cultural. Mas que pede um trabalho diferenciado [...] Então, os professores reclamam que se sentem sozinhos porque quando nós éramos duas, conseguíamos dar um bom suporte para as atividades que eram desenvolvidas [...] muitos projetos agora não estão acontecendo com a mesma qualidade, pois falta um acompanhamento pedagógico mais efetivo (Entrevista, Garça, 2016).

A coordenadora pedagógica trata da especificidade do campo e da diversidade que compõe a sua escola, o que, segundo ela, traz como exigência um trabalho pedagógico diferenciado que leve em consideração a sua “riqueza cultural”. Cabe lembrar que as atividades de EA, inseridas no PMEd, têm como um dos pressupostos que as concepções pedagógicas deverão considerar a realidade local, suas especificidades ambientais e particularidades étnicas. Assim, uma das matrizes pedagógicas que devem nortear o projeto político pedagógico da escola é a Cultura.

Caldart (2015, p. 128 – grifos da autora) compreende a matriz cultural como “experiência humana de participação em processos de trabalho, de luta, de organização coletiva que se traduz em *modo de vida* ou em um *jeito de ser humano* (grupos e pessoas)”. Estes modos de vida produzem e reproduzem conhecimentos, visões de mundo, que passam pela herança compartilhada de valores, objetos, ciências, artes, tecnologias, símbolos. Para a autora, cada pessoa nasce em uma determinada cultura que vai confirmando seu jeito de ser e que, se tornada consciente, pode ser retrabalhada para reafirmação ou contraponto. Por isso, considera que não ser possível educar as pessoas sem levar em consideração o aspecto formador das diferentes manifestações culturais.

As atividades de Educação Ambiental investigadas trazem, em sua proposta, a matriz cultural como possibilidade de cultivo das identidades dos povos camponeses, sua memória coletiva e formação de sua consciência histórica. Isso está posto quando, no macrocampo de agroecologia do PMEd, se propõe conhecer os traços do modo camponês de fazer agricultura, os conhecimentos nele envolvidos, as tradições culturais, as relações sociais típicas de famílias e de comunidades camponesas. Além da matriz cultural, as atividades “Canteiros Sustentáveis” e “COM-VIDA”, têm como fundamento as matrizes pedagógicas terra e trabalho.

A matriz terra é detectada como possibilidade, na argumentação da monitora da atividade “Canteiros Sustentáveis”, da Escola Francisco Ferreira Gonçalves, ao apontar que:

Acho que a escola do campo precisa ensinar a cuidar da terra [...] Nas escolas do campo os alunos têm que aprender sobre essas coisas. Como uma pessoa que não sabe mexer com terra vai ensinar o aluno a gostar dela [...] Por isso, eu acho que professor de escola do campo tinha que ser gente do campo, acostumado com a lida com terra. O professor que vem da cidade, ele até pode falar bonito, mas, no fundo, não entende a situação do aluno do campo. Se a criança percebe que o professor entende a situação que ela vive, vai sentir mais confiança no que ele diz. Não adianta uma pessoa que fala uma coisa e faz outra. Um professor, para fazer a diferença na vida do aluno, tem que dar exemplo, tem que ser apaixonado pelo que faz (Entrevista, Uirapuru, 2016).

Nesta fala de Uirapuru ela chama a nossa atenção para três aspectos sobre os quais consideramos importante refletir, não necessariamente na ordem em que aparecem na fala da monitora: 1) os educadores da escola do campo devem ser gente do campo; 2) os professores devem ser coerentes em suas práticas pedagógicas; e 3) a escola do campo deve ensinar a cuidar da terra.

A monitora deixa transparecer, em sua fala, que a especificidade do trabalho educativo na escola do campo exige que os professores sejam pessoas do campo, pois assim compreenderiam melhor a situação do estudante camponês. No entanto, acreditamos que este compromisso com a situação do estudante camponês está para além do fato de o educador ser ou não de origem camponesa: tem ligação com a formação política, ética e epistemológica destes profissionais.

O compromisso com a situação do estudante do campo depende de uma visão ampla do fenômeno educativo, que favoreça a percepção das relações existentes no campo, produtoras de desigualdades para a manutenção do privilégio de poucos. Para tanto, é imprescindível o engajamento político desses profissionais na luta cotidiana por uma educação que respeite as especificidades dos povos camponeses, em especial, os costumes e a cultura dessas populações que vivem e trabalham no campo, auxiliando-os no processo de afirmação de suas identidades e no desenvolvimento de suas potencialidades. Porém, isso não significa que o patrimônio cultural produzido pela humanidade não precisa ser conhecido pelo aluno do campo, pois o conhecimento é um direito do estudante camponês e é necessário, conforme argumenta Caldart (2008).

Uirapuru também chama a nossa atenção para a coerência que o educador deve ter entre o que diz e o que realmente faz. Freire (1996) nos ensina que o professor que realmente ensina, ou seja, que trabalha com rigorosidade metódica do pensar certo, deve ter coerência entre o seu discurso e as suas ações. Para o autor, o professor que pensa certo “está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo” (Ibid., p. 43).

Essa rigorosidade metódica de que fala Freire (1996) pode ser entendida como o compromisso de uma educadora ou educador com a formação crítica dos estudantes, estimulando sua curiosidade, criatividade e insubmissão. Neste sentido, o autor aponta que uma das tarefas fundamentais dessas educadoras e educadores é “aproximar” as educandas e educandos do objeto do conhecimento, explicando que não se trata de transferir o conteúdo desse objeto de conhecimento para a aluna ou aluno. A aprendizagem crítica exige a existência de um ambiente educativo, que implica na presença tanto de educadores quanto de

educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Isso não significa que os educadores e educandos sejam colocados no mesmo patamar de conhecimento, que tenham o mesmo papel. Como afirma Freire, faz parte das condições de aprender criticamente que o educador tenha ou continue tendo experiência de produção de certos saberes, e que estes não podem ser simplesmente transferidos às alunas e alunos. Sem a necessária rigorosidade metódica não há lugar para o ato de estudar, de aprender, de conhecer, de ensinar criticamente.

Ademar Carvalho (2005) ao refletir sobre a mediação pedagógica corrobora com essa reflexão. Na concepção do autor, a mediação pedagógica está relacionada com os princípios que orientam o processo de ensino aprendizagem. Para que a mediação seja eficaz, deve estar em consonância com o posicionamento do educador e articulada ao PPP da escola. Para o autor, se não há coerência entre o discurso e a ação do educador, o processo de explicação e dinamização do fazer pedagógico torna-se ineficiente. Assim, Carvalho argumenta que é no espaço da mediação pedagógica que são criadas as condições adequadas para o trabalho educativo, visando propiciar a construção significativa do conhecimento por parte do aluno. Nesse processo de construção, a ação pedagógica impulsiona o aluno para a busca do conhecimento, assim, ele vai se transformando em sujeito no processo, desenvolvendo a sua própria aprendizagem, seguida da sistematização do conhecimento.

Neste sentido, fica evidente o necessário investimento em políticas de formação de professoras e professoras da Educação do Campo. A mediação pedagógica não é suficiente, realizada só pelo fato de o educador ser de origem camponesa e não possuir a formação que lhe permita compreender a complexidade do fenômeno educativo. Mas, por outro lado, Uirapuru tem razão quando levanta a questão de que muitos educadores que hoje atuam na escola do campo não compreendem as especificidades da Educação do Campo e, por isso, não são capazes de mediar os processos de ensino aprendizagem de maneira a garantir uma aprendizagem significativa ao estudante camponês. Portanto, também não pode ser uma política de formação qualquer, mas uma política que pense a formação dos educadores do campo de forma a ajudá-lo a tomar posição diante dessa forma escolar construída historicamente, que ignora a realidade, a história, os sonhos, as lutas, os problemas e os saberes dos sujeitos camponeses.

O terceiro ponto que destacamos na fala de Uirapuru é a importância de a escola do campo ensinar a cuidar da terra. Na dimensão das possibilidades, o trabalho com a terra se constitui como uma matriz pedagógica das atividades “Canteiros Sustentáveis” e “COM-VIDA”. Nestas duas atividades, foram propostas ações em que os estudantes puderam se

envolver neste processo de preparar a terra, semear, acompanhar o desenvolvimento da planta e colher os frutos deste trabalho.

Caldart (2009, p. 100) avalia que, no projeto educativo de uma escola do campo, este é um trabalho fundamental, tendo em vista que, “[...] precisamos aprender a sabedoria de trabalhar a terra, cuidar da vida: a vida da Terra (Gaia), nossa grande mãe, a nossa vida. A terra é ao mesmo tempo o lugar de morar, de trabalhar, de produzir, de viver, de morrer e cultivar [...]”. A autora prossegue, argumentando que o trabalho na terra, “que acompanha o processo que faz de uma semente uma planta e da planta um alimento, ensina de um jeito muito próprio que as coisas não nascem prontas, mas, sim, que precisam ser cultivadas”. Assim, destaca que são as mãos da camponesa e do camponês que podem lavrar a terra para que chegue a produzir os alimentos. Para Caldart esta também é uma forma de mostrar que o mundo está para ser feito e que a realidade pode ser transformada, desde que se esteja aberto para compreendê-la e, a partir disso, cada sujeito possa optar por agir a favor dessa transformação. Para a autora, assim como a terra vai mostrando ao lavrador como precisa ser trabalhada para ser produtiva, a realidade vai mostrando para o sujeito como é possível transformá-la. Assim sendo, a escola pode:

[...] ajudar a perceber a historicidade do cultivo da terra e da sociedade, o manuseio cuidadoso da terra – natureza – para garantir mais vida, a educação ambiental, o aprendizado da paciência de semear e colher no tempo certo, o exercício da persistência diante dos entraves das intempéries e dos que se julgam senhores do tempo. Mas, não fará isso apenas com discurso; terá que desafiar a envolver os educandos e as educadoras em atividades diretamente ligadas à terra (CALDART, 2009, p. 101).

As atividades “Canteiros Sustentáveis” e “COM-VIDA” possibilitaram essas atividades diretamente ligadas à terra. Fica evidente que estas atividades proporcionaram um ambiente rico, no qual os estudantes se envolveram concretamente no cultivo e no cuidado da terra. Essas atividades foram relevantes na transformação do espaço escolar, como se constata na fala da diretora da Escola Francisco Ferreira Gonçalves:

A gente observa o resultado positivo do trabalho que está sendo realizado na horta agroecológica. Muitas verduras produzidas estão sendo consumidas na merenda da escola. Eu acho importante desenvolver uma atividade como esta na escola. Antes, aquela parte do terreno era sem vida, e agora dá gosto olhar. Encheu de vida. Hoje em dia, precisamos incentivar esse cuidado com a terra. É muito importante uma pessoa aprender a plantar uma horta. A escola tem que trabalhar isso com os alunos, principalmente uma escola do campo como a nossa (Entrevista, Águia, 2016).

A fala de Águia reforça a ideia de que é importante, em uma escola do campo, os estudantes vivenciarem o cuidado com a terra. Ela também salienta que o trabalho desenvolvido na atividade “Canteiros Sustentáveis” colabora com a melhoria da merenda escolar e transforma o cenário da escola, enchendo o ambiente de vida. É inegável essa contribuição da atividade “Canteiros Sustentáveis” para a Escola Francisco Ferreira Gonçalves, pois podemos afirmar que, até então, atividades de Educação Ambiental na escola eram inexistentes.

Cabe mencionar, entretanto, que estas atividades diretamente ligadas ao cultivo da terra também aparecem, na fala das entrevistadas, na dimensão dos limites. Todas as entrevistadas evidenciaram a oposição de pais em relação às atividades que envolvem o trabalho com a terra.

Na Escola Municipal Rural Fazenda Carimã a rejeição em relação ao trabalho com horta se deu de tal maneira, que, em 2015, a escola alterou a atividade do macrocampo agroecologia para o “COM-VIDA”, conforme expõe a diretora da escola:

Antes a horta era parte do Programa Mais Educação. Mas, no ano passado essa atividade foi substituída pelo “COM-VIDA”. Quando os alunos cuidavam da horta cada turma era responsável por um canteiro. Eles eram responsáveis por plantar, aguar e cuidar. Na horta, também, a gente ia com as crianças para plantar, colher, fazer as demarcações, medir os espaçamentos para o plantio das mudas. Mas, os pais não concordavam. [...] Eu acho importante levar as crianças para a horta, a gente tem que ensinar à criança como são produzidos os alimentos, ensinar a importância da comida saudável, sem uso do agrotóxico (Entrevista, Canarinho, 2016).

A diretora Canarinho aponta que a Escola Municipal Rural Fazenda Carimã ainda desenvolve a horta, mas devido à crítica de pais quanto aos filhos realizarem algum tipo de trabalho na escola, deixaram de levá-los para a horta. Em outro momento de sua entrevista, a diretora Canarinho explica que, atualmente, os cuidados com a horta têm sido realizados principalmente por motoristas do transporte escolar e por um funcionário da escola.

[...] Quanto aos recursos humanos para a horta, tem funcionário contratado pela terceirizada que presta serviço para o município e tem a parceria com os motoristas. Voluntariamente, eles vêm nos ajudar a fazer o plantio, colocar o regador para funcionar, capinar, adubar a terra, bater o veneno [...] (Entrevista, Canarinho, 2016).

Identificamos, neste excerto da fala de Canarinho, uma contradição em relação ao argumento de que a escola deve ensinar para os seus estudantes a importância de se produzir

alimentos saudáveis e sem o uso do agrotóxico, quando a mesma informa que os voluntários “batem o veneno”. De fato, não faz sentido negar que se usa veneno, quando na realidade é isso que acontece. Mas é preciso problematizar essa dicotomia entre o que se propõe na escola e o que se faz. Se a escola assume como tarefa ensinar que é possível produzir alimentos sem o uso de veneno, então é preciso buscar outras formas de cultivar alimentos, o uso do veneno, então, descaracteriza o princípio assumido. Esse caso pode ser tomado como um exemplo de que, muitas vezes, há, nas escolas, certa incoerência entre o que se propõe discursivamente, no que tange a uma atividade de Educação Ambiental e aquilo que realmente se faz no cotidiano da escola.

A coordenadora pedagógica da Escola Municipal Rural Fazenda Carimã ao falar da oposição de alguns pais quanto ao trabalho desenvolvido na horta, sinaliza para o fato de que tal rejeição está relacionada a uma visão negativa em relação ao trabalho no campo:

Aqui nós temos um desafio, no sentido de que alguns pais não querem que os filhos trabalhem na horta, acho que é porque eles não veem com bons olhos uma educação voltada para o trabalho do campo. Eles querem que a escola prepare os filhos para depois irem estudar na cidade. Muitos não querem que os filhos permaneçam no campo. São muitos os exemplos de alunos nossos que concluem os estudos e vão para a cidade fazer uma faculdade e depois, não voltam mais. Estudam aqui porque não têm outra opção, pois a maioria sonha mesmo em ir para a cidade. Entendem que lá é que o ensino é bom, que as condições de vida são melhores. Não são todos que pensam assim, mas são muitos que não gostam da vida que levam no campo (Entrevista, Garça, 2016).

Essa fala de Garça chama a nossa atenção para a relação entre trabalho e educação. Entendemos que este vínculo se apresenta como uma possibilidade das atividades de EA realizadas tanto na escola de Garça quanto na Escola Francisco Ferreira Gonçalves, isso porque o trabalho é uma das matrizes pedagógicas que compõem a proposta do macrocampo agroecologia do PMEd. Entretanto, percebemos que há, ainda, uma confusão na compreensão dessa relação, pois predomina uma visão de trabalho relacionada à atividade física, ao trabalho manual de plantar, regar, capinar a horta. Caldart (2015), ao tratar do trabalho como matriz pedagógica, nos ajuda a pensar questões importantes a respeito dessa relação, ao afirmar que:

[...] como matriz primeira ou basilar da constituição do ser humano, como ser social e histórico, sujeito de práxis, destaca-se o *trabalho*, no sentido geral de *atividade humana criadora*, a própria vida humana na sua relação com a natureza, na construção do mundo e de si mesma. Trabalho que produz cultura e produz também classe trabalhadora capaz de se organizar e

lutar pelo seu direito ao trabalho e pela superação das condições de alienação que historicamente o caracterizam, participando assim o movimento da história (CALDART, 2015, p. 123 – grifos da autora).

Para a autora, afirmar o trabalho como princípio educativo é, neste sentido, afirmar a própria vida como princípio educativo, a partir do pensamento de Marx, o qual questiona: “o que é a vida, senão atividade?” (MARX, 2004 apud CALDART, 2015, p. 124). Fundamentada na perspectiva marxista, Caldart observa que é preciso lutar contra o sentido negativo do trabalho alienado que esta atividade humana específica assume nas relações sociais capitalistas da sociedade atual. A direção dessa intencionalidade, no projeto formativo da escola, implica na inserção dos estudantes em diferentes formas de trabalho, considerando as características dos alunos e a análise das condições objetivas de cada escola e seu entorno. Entretanto, a autora destaca que, para que o trabalho humano em geral, os processos produtivos e os do campo, em particular, sejam suficientemente realizados, é preciso garantir a participação dos estudantes no trabalho, de forma que ele seja objeto de estudo na escola, de modo que o próprio trabalho dos estudantes se converta em conhecimento sistematizado.

Assim, o cuidado com a horta, com a terra, se apresenta como uma possibilidade rica no contexto das duas escolas investigadas. Todavia, o limite que se apresenta é combinar esse trabalho dos estudantes com o estudo rigoroso das noções científicas gerais e de conhecimentos tecnológicos que permitam compreender o processo de produção e os rumos que podem ser tomado pela sociedade construída pelo polo do trabalho em suas realidades. Não se trata apenas de aprender a cuidar de uma horta, até porque muitas crianças já trazem esse saber de suas experiências vividas fora da escola.

A questão que cabe aprofundar, nestes espaços de agroecologia, é a problematização do modo de produção capitalista que explora a trabalhadora e o trabalhador do campo, mostrar que existem outras formas de produção, outras relações e, assim, buscar caminhos alternativos, que propiciem melhores condições de vida. É preciso construir um esforço de análise para que as contradições que envolvem o modelo de produção capitalista possam ser evidenciadas, pois a hegemonia econômica, política e ideológica desse modelo, são imobilizadoras e fazem parecer que não há outras relações de trabalho para além do assalariamento de trabalhadoras e trabalhadores do campo. A agroecologia nasce justamente como contraponto à lógica capitalista, fazendo ver que há outra lógica em curso, construída pelo polo do trabalho, pelos movimentos camponeses, que deve ser trabalhada na escola do campo (CALDART, 2015).

O espaço da agroecologia é propício para construir um esforço de análise que ajude a compreender o porquê de famílias assentadas arrendarem sua terra e trabalharem como assalariadas para o grande produtor. Não é algo que cabe à escola mudar, mas cabe a ela investigar essa questão, para que seus sujeitos, ao compreendê-la criticamente, possam se organizar coletivamente para construir caminhos para a transformação das relações sociais sustentadas pela lógica capitalista. A construção coletiva de caminhos para a transformação de dada realidade pressupõe que a escola trabalhe nesta dimensão.

O trabalho coletivo aparece como uma possibilidade nas propostas das atividades de Educação Ambiental investigadas, principalmente na atividade “COM-VIDA”, na qual as decisões sobre sustentabilidade socioambiental devem ser pautadas no diálogo e nas decisões coletivas. Entretanto, na fala das entrevistadas, como mencionamos anteriormente, elas aparecem na dimensão dos limites.

Isso aparece na fala da monitora Uirapuru, que denuncia a falta de envolvimento do coletivo da Escola Francisco Ferreira Gonçalves com o trabalho desenvolvido no espaço da atividade “Canteiros Sustentáveis”, ao argumentar que:

Um dos desafios que eu enfrentei foi a falta de interesse do pessoal da própria escola pela horta. Sem incentivo, a gente vai desanimando. [...] No começo, eu tinha várias ideias, mas tudo que eu sugeria não era apoiado. Sempre achavam difícil e diziam que não iria dar certo. Certa vez, propus de fazermos uma feira. Convidamos os pais para vir na escola ver os frutos do trabalho de seus filhos. Marcamos para uma sexta-feira à noite. Os alunos ficaram muito animados com a ideia. No dia marcado, não houve aula, porque o transporte quebrou. Ficou para a semana seguinte e depois me disseram que daria muito trabalho, que seria complicado. Outra vez propus de plantar um jardim na frente da escola e também plantar árvores no pátio da escola. Disseram que as folhas iam cair e sujar o pátio da escola. E assim foi em várias coisas que eu sugeri. Só recebia críticas quanto ao trabalho que estava desenvolvendo na horta e nenhum reconhecimento. Uma escola precisa ser viva, alegre. Essa escola daqui é morta (Entrevista, Uirapuru, 2016).

Nesta fala de Uirapuru fica implícito que não há envolvimento de outros profissionais da escola com as ações da atividade “Canteiros Sustentáveis”, o que frustrou algumas de suas expectativas e proposições dentro da escola. No final desta transcrição, há uma afirmação da monitora de que a escola é “morta”. Isso contrapõe a visão da diretora da escola de que a atividade “Canteiros Sustentáveis” encheu o espaço da escola de vida. Uirapuru menciona a importância do incentivo no contexto da escola.

Essas questões são reforçadas em outros momentos da entrevista de Uirapuru. Para ela, a desmotivação é um fator limitante, que leva ao desinteresse dos estudantes pelas

atividades desenvolvidas na horta, mas, principalmente, pelas atividades desenvolvidas na sala de aula. Vejamos sua declaração:

Vejo que, nesta escola, as pessoas são muito desanimadas. Eu acho que isso é porque não gosta do que faz ou não teve uma boa formação, ou dá aula só pelo salário que recebe. Por isso, os alunos vão ficando desmotivados também. Para incentivar o aluno a querer aprender o professor tem que mostrar paixão pelo que faz [...]. Tudo que a gente vai fazer depende de incentivo. Se forem incentivados, os alunos podem aprender a amar a escola [...] Para o aluno aprender a amar a escola, ela precisa ser bonita, com um ambiente alegre; os professores precisam estar motivados; o aluno precisa ser tratado com respeito, se sentir valorizado. Sei que não é fácil ser professor. Às vezes, as pessoas podem falar: como ela sabe, ela não é professora? Verdade! Eu não sou professora, mas sou aluna, e não me sinto incentivada a estudar, e olha que eu sou adulta, sei que preciso do estudo. Imagina uma criança, que só pensa em brincar, tendo que aturar aula chata que não faz o menor sentido para ela (Entrevista, Uirapuru, 2016).

Nesta declaração de Uirapuru encontramos duas questões importantes quanto ao papel do professor no processo de ensino aprendizagem, a respeito das quais devemos refletir: 1) o educador enquanto instigador no processo de ensino aprendizagem; e 2) o ambiente educativo alegre e motivador.

Concordamos com Uirapuru quando afirma que nós, educadores, temos um papel importante para incentivar os nossos educandos a buscar a sua aprendizagem, o que não acontece se nossas aulas são “chatas”. Entendemos que ela está chamando de “aula chata” aquela que não faz sentido para a aluna e o aluno, termo que ela repete em outros momentos de sua entrevista. Entretanto, na perspectiva de educação em que nos fundamentamos, esse ambiente de ensino e aprendizagem, além de alegre, motivador e respeitoso, também deve ser crítico. As análises dos dados evidenciaram que a criação deste ambiente educativo crítico se constituiu como limite em relação às atividades de EA investigadas.

Freire (2005), ao tratar da relação entre educador-educando traz contribuições importantes para pensarmos o papel do professor em geral, e também do educador ambiental, afirmando que, muitas vezes, essa relação se revela fundamentalmente narradora e dissertadora de conteúdos. Por isso, “tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade” (Ibid., p. 65). Nessa relação, o educador é o narrador enquanto os estudantes são os ouvintes. Como assinala Freire:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos alunos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela o educador aparece

como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e assim, melhor seria não dizê-la (FREIRE, 2005, p. 65-66).

Em práticas pedagógicas que se revelam narradoras, as alunas e alunos são transformados em meros recipientes a serem “enchidos” pela educadora ou educador com os conteúdos tidos como corretos. Práticas narradoras também podem ser observadas em atividades de Educação Ambiental e podem ser compreendidas a partir das proposições defendidas por Guimarães (2011).

O autor observa que educadores que não questionam e não problematizam as causas dos problemas socioambientais, não percebem que os problemas ambientais manifestam um conflito entre os interesses privados e o bem coletivo, uma relação de exploração entre sociedade moderna e natureza. Esses educadores ambientais, por não questionarem e compreenderem a complexidade dessas questões, ficam presos à “armadilha paradigmática” da sociedade moderna, manifestando práticas educativas conservadoras e ingênuas. Tendem a desenvolver suas práticas educativas de EA focando nos indivíduos e na mudança de comportamento, acreditando que transmitir informações para os alunos acerca dos problemas ambientais é suficiente para transformá-los em indivíduos ecologicamente corretos que, somados a outros, formam uma sociedade sustentável.

Guimarães (2011) discute processos educativos capazes de contribuir com o enfrentamento das questões socioambientais, relacionando-os a perspectiva crítica de Educação Ambiental. Para o autor, em atividades de EA o processo de construção de conhecimento se torna crítico ao perceber, problematizar e complexificar, “os antagonismos e complementaridades da realidade em suas múltiplas determinações materiais, epistemológicas, culturais, entre outras” (Ibid., p. 26). Além disso, esses processos educativos devem instrumentalizar os sujeitos para práticas diferenciadas, que o impulsionem na transformação desta realidade. Essa prática diferenciada é entendida pelo autor como teórica e prática, como “ação e reflexão na práxis dialógica da diversidade na unidade da unidade na diversidade” (Ibid., p. 27).

Entretanto, essa práxis de uma EA crítica, promotora de um movimento coletivo conjunto e dialógico, é um limite que a pesquisa evidenciou na realização das atividades “Canteiros Sustentáveis” e “COM-VIDA”.

A falta de diálogo, como limite, é evidenciada, por exemplo, na entrevista da monitora da atividade “Canteiros Sustentáveis” da Escola Francisco Ferreira Gonçalves, ao retratar que:

Nesta escola, observo que tem muita desunião. Cada um puxa para um lado. As pessoas não sabem conversar umas com as outras [...] a diretora e os professores têm que procurar ouvir os pais [...] quando tem reunião vira só confusão, os pais vão até perdendo a vontade de participar das reuniões porque reclamam e os problemas não são resolvidos (Entrevista, Uirapuru, 2016).

A fala de Uirapuru denota que a prática dialógica é um desafio na escola em que foi monitora. Se os sujeitos da escola não estiverem abertos ao diálogo, é difícil desenvolver um trabalho coletivo, pois este pressupõe estar disponível para o encontro com o outro, muitas vezes, conflituoso. Mas, como nos ensina Freire (1996), é no respeito às diferenças e na coerência entre o que se faz e o que se diz que este encontro é possível.

As observações que realizamos no contexto da Escola Francisco Ferreira Gonçalves descortinam que ainda não há uma cultura democrática estabelecida no espaço da escola. Apesar dos embates e conflitos evidenciados na fala da monitora, é possível afirmar que os processos participativos da comunidade escolar, nas decisões, ainda são incipientes. Devido ao fato de a escola possuir menos de 100 estudantes, a própria Secretaria de Educação tem indicado a direção escolar. Observamos, do mesmo modo, que o processo de eleição do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) não se realiza de forma democrática, limitando a participação da comunidade escolar nas decisões. Isso porque a maioria dos integrantes do Conselho são os próprios funcionários da escola e os representantes de pais e alunos (não escolhidos pelos seus pares) apresentam pouco poder participativo nas decisões.

Torres (2012) ao discutir a democracia que inspira as práticas educativas em Mato Grosso²⁶, afirma que movimentos pela democratização do ensino chegam a evidenciar mudanças na legislação, na estrutura de ensino, nos currículos e na própria cultura escolar. Entretanto, a autora argumenta que a adoção de um modelo de gestão democrática que leva à obtenção de resultados qualitativos de ensino pode esconder armadilhas, visto que a ação configurada como democrática apresenta muitas faces. Assim, esclarece ela, é preciso muito cuidado com a ambiguidade interpretativa de determinados conceitos usados para definir a

²⁶ Torres (2012) aponta que Mato Grosso foi um dos estados pioneiros no processo de democratização da escola pública, pela via da eleição direta de diretores de escola, de assessores pedagógicos e pela criação de conselhos deliberativos em diferentes instâncias dos sistemas escolares. A autora explica que diretamente ou por meio de seus representantes legais, todos os segmentos da comunidade escolar foram chamados a participar, a fazer o controle social, a exercer cidadania.

ação democrática, tais como: qualidade, participação social, descentralização de poder e cidadania, entre outros.

Um espaço educativo democrático é construção e não se resume a procedimentos e escolha de representantes, mas deve combinar a socialização da participação política como a socialização do poder (COUTINHO, 2003 apud TORRES, 2012). Não se trata de criar um ambiente educativo em que todos pensam as mesmas coisas, onde não há conflito, não há discordâncias, mas de construir espaços dialógicos, de participação plena na tomada de decisões quanto ao projeto formativo da escola.

A construção desses espaços educativos implica na transformação da escola e das práticas pedagógicas aprisionadoras do processo educativo, antidemocráticas, autoritárias, baseadas em uma concepção metodológica na qual os conhecimentos escolares são transmitidos aos estudantes, como se estes fossem passivos no processo de construção do conhecimento.

Entretanto, Caldart (2015) argumenta que, atualmente, não é suficiente dizer que é preciso transformar a escola, até porque essa é uma ideia defendida por muitas pessoas. Para a autora, a questão da transformação da escola pode ser formulada em polos diferentes. Pode visar uma adequação do seu projeto às demandas do capital e de ser humano que sustenta essa lógica, de forma, a manter as relações sociais predominantes na atualidade. De outro polo, pode ser formulada em termos que potencializam as contradições da sociedade atual para vincular seu projeto educativo ao desafio de construção de novas relações sociais e de sujeitos capazes de agir nesta construção. A autora ressalta que, apesar de as formulações deste segundo polo não serem hegemônicas nas discussões sobre escola em nossa sociedade atual, são elas que efetivamente têm oportunizado a construção de caminhos para a sua transformação.

Conforme Caldart (2015), a transformação da escola não é um processo que se resolve com a teoria, com a escrita de um bom Projeto Político Pedagógico, bonito, ideal, que, embora seja convincente teoricamente, se mostra distante da realidade. A partir das reflexões da autora, compreendemos que a tarefa de transformar a escola, ou qualquer outra realidade, não se resolve pela teoria, tendo em vista que o processo de transformação depende de uma compreensão prática do que fazer e como fazer. Porém, sem a teoria não é possível ter clareza quanto à direção ou caminhos que se deve seguir para empreender tal transformação. Sob essa perspectiva, é possível pensar a transformação das realidades socioambientais do contexto da escola do campo. Como é defendido pela autora, a transformação de qualquer realidade

implica em ter firmeza de concepção, de projeto e de trabalho a ser feito para empreender tal transformação. Neste sentido,

[...] As concepções se constituem sim de um conjunto organizado de conceitos, de categorias teóricas, mas que nos devem servir como ferramentas de análise da realidade que temos, exatamente para que ao identificar as contradições presentes na realidade atual, possamos saber o “fio” a puxar para colocar o cenário em movimento, no caminho que estas mesmas referências nos indicam como o mais avançado neste momento histórico (CALDART, 2015, p. 118-119).

Para Caldart, os conceitos que se organizam e se articulam constituindo visões de mundo e interpretações da realidade servem para compreender os valores em que as pessoas ou coletivos acreditam, em busca de quais objetivos se está disposto a trabalhar e que realidade se tem como objeto de trabalho. Assim, a teoria ajuda a compreender a realidade imediata e projetar como ela poderia ser diferente.

Neste sentido, uma práxis dialógica e coletiva de Educação Ambiental que promova a construção de um conhecimento crítico, alimentador de novas práticas que promovam a sustentabilidade socioambiental, pressupõe embasamento teórico. Isso tem implicação direta na formação da educadora e do educador ambiental, pois, sem compreensão do lugar ocupado neste processo, presos à armadilha paradigmática, podem acabar reproduzindo lógicas, que discursivamente combatem (CARVALHO, 2011)

A formação é uma das questões que a pesquisa evidenciou como limite no desenvolvimento das atividades de EA investigadas. No excerto da entrevista da Coordenadora do PMEd da Escola Municipal Rural Fazenda Carimã podemos perceber tal questão:

Não tive nenhuma formação específica para ser coordenadora do PMEd, a gente aprende fazendo, na prática. Sou pedagoga, mas o Programa tem atividades que precisam de conhecimentos específicos para trabalhar, como a atividade de agroecologia, o “COM-VIDA”. Então, enquanto coordenadora, eu tinha que sentar junto, planejar, ver o que precisava e ainda acompanhar as atividades o tempo todo para não deixar os alunos dispersarem. Aqui na escola ainda não tem internet. [...] Na nossa escola, no ano passado, apenas o monitor da atividade de música de viola vinha de fora, os demais eram da própria comunidade. A monitora da atividade “COM-VIDA”, por exemplo, era aluna do Ensino Médio. Esse é um grande desafio. Porque dificilmente um profissional que já tenha uma formação, uma faculdade específica na área das atividades, se deslocaria até aqui, três vezes por semana, para trabalhar como monitor [...] Então, tem que ser pessoas da comunidade escolar mesmo. Mas, nem sempre estas pessoas têm conhecimentos para trabalhar as questões teóricas que são propostas nas atividades. Além disso, essas pessoas ainda não têm didática para lidar, por

exemplo, com indisciplina, faltam os conhecimentos pedagógicos para trabalhar com os alunos. Mas a gente faz o que pode, corre atrás, pede ajuda. O que não pode é desistir, desanimar (Entrevista, Bem-te-vi, 2016).

Bem-te-vi inicia essa fala revelando que a falta de uma formação específica para coordenar o PMEd foi um fator limitador na sua atuação como orientadora dos processos educativos do programa na escola, principalmente em relação à atividade “COM-VIDA”. Nessa fala, fica evidente, também, que a falta de formação técnica, científica e pedagógica dos monitores das atividades do PMEd se constituíram como limites.

A Coordenadora do Programa Mais Educação da Escola Francisco Ferreira Gonçalves, em sua entrevista, também destaca a questão relacionada à formação do monitor de atividades de Educação Ambiental como um limite, ao afirmar que:

A nossa escola se localiza a aproximadamente 75 km da sede do município, a cidade de Pedra Preta, e a 90 km da cidade de Rondonópolis. A maioria das pessoas, para se deslocarem até Pedra Preta, ou para virem de lá até aqui, passa por Rondonópolis. Isso significa que o percurso entre a nossa escola e a cidade de Pedra Preta se aproxima dos 120 km. Por isso, o ressarcimento com despesas de transporte e alimentação não é atrativo para que estudantes universitários se desloquem até aqui para monitorar as atividades. É longe para eles virem. Nem mesmo as pessoas do lugar querem essa responsabilidade. As pessoas que têm uma experiência mais ampla com a horta agroecológica não deixam seus afazeres para vir aqui na escola trabalhar como voluntárias [...] O que acontece é que, para manter em funcionamento as atividades do Programa, a gente pega o monitor que aceita o desafio [...]. As atividades da horta contemplam diversas áreas, entre elas, agroecologia. Se para uma pessoa com formação específica nesta área já é difícil trabalhar, imagina um estudante de Ensino Médio (Entrevista, Coruja, 2016).

Coruja observa que a atividade “Canteiros Sustentáveis” pressupõe formação específica ou uma experiência mais ampla, o que se constitui como um trabalho desafiador para uma estudante do Ensino Médio. Tal percepção vai ao encontro da visão da própria monitora, de que a sua formação é um fator limitador de sua atuação na atividade de EA:

Não tive nenhuma formação para trabalhar com as atividades da horta agroecológica. Eu acho que o certo era cada monitor do Programa receber uma formação, pelo menos por um mês [...] Eu tive dificuldade no início, porque eu não tinha experiência de como trabalhar com a horta sustentável. Eu plantava horta em casa, mas é diferente plantar uma horta agroecológica. Eu não sabia como lidar com fungos, lagartas, insetos, sem usar veneno. Uma coisa é você plantar na sua casa, outra coisa bem diferente é ensinar às crianças como plantar. Acredito que o correto seria eu ter recebido alguma formação para trabalhar com a horta, e também orientações de como lidar

com as crianças, porque eu não sou formada em Pedagogia (Entrevista, Uirapuru, 2016).

Essa falta de formação para trabalhar com a agroecologia e, conseqüentemente com a Educação Ambiental, que fica evidente na fala da monitora, quando esta se posiciona em relação à sua própria prática, e também detectada nas entrevistas das coordenadoras do PMEd da Escola Francisco Ferreira Gonçalves e da Escola Rural Fazenda Carimã, chama a atenção para a fragilidade teórico-metodológica das atividades de EA investigadas nesta pesquisa e até do Programa Mais Educação.

Como já discutimos na primeira parte deste capítulo, o PMEd tem como pressuposto ampliar os espaços e tempos de permanência dos estudantes nas escolas públicas, tendo em vista a melhoria na qualidade de ensino. Será que é possível melhorar essa qualidade de ensino sem uma razoável formação para o exercício do trabalho educativo na escola?

Construir um ensino de qualidade social perpassa o processo de formação de educadores, pois é fundamental que estes sejam revestidos da consciência de que projeto de educação estão propondo e defendendo para si e para os estudantes. Além disso, é fundamental que se tenha discernimento quanto ao modelo de sociedade, de conhecimento e de ensino que está sendo desenvolvido no seu processo de formação e de atuação profissional. Isso significa que as questões centrais que perpassam a formação são a opção por um modelo que incide numa visão de mundo, de ser humano e de sociedade que irá impulsionar ou frear a luta política. Políticas públicas que propõem mudanças na escola, sem levar em consideração a formação de professores, certamente não contribuem para mudar a realidade, pois são estes sujeitos que conduzem o processo educativo.

Gadotti (2010) esclarece que o espaço pedagógico é um espaço político em luta. Educar pode significar, para o professor, lutar contra ou a favor da educação dominante, que legitima a situação predominante nos sistemas educacionais. Neste espaço político e pedagógico, o trabalho crítico não consiste em apenas denunciar os problemas, a injustiça, mas consiste em pesquisar, compreender e buscar reais soluções. Ficar apenas no nível da sensibilização é uma posição cômoda. Para o autor, “um trabalho realmente crítico deve mostrar a possibilidade de fazer frente aos desafios do presente: descobrir, inventar propor razões de esperança e os meios de traduzi-la concretamente” (Ibid., p. 76).

Isso não é diferente em relação às atividades de EA investigadas, já que, enquanto proposta, elas assumem como intencionalidade transformar a realidade socioambiental das escolas do campo. Não podemos ignorar que as atividades “Canteiros Sustentáveis” e “COM-

VIDA” se constituíram como espaços importantes de construção de conhecimentos. Mesmo com a falta de um trabalho coletivo, interdisciplinar e a fragilidade em relação à formação dos monitores, é possível afirmar que essas atividades possibilitaram a construção de conhecimentos significativos, pois ampliaram e dinamizaram o espaço escolar. Os processos vivenciais de plantar a semente, acompanhar o desenvolvimento da planta, cuidar da terra, e outras tantas atividades desenvolvidas, certamente, não foram em vão. Porém, é fundamental que as escolas construam espaços coletivos para avaliar o alcance das ações de EA empreendidas para compreender a complexidade das questões socioambientais e possibilitar a construção de conhecimento crítico da realidade, fomentador de novas práxis individuais e coletivas. Já que a práxis é, conforme aponta Loureiro (2012, p. 144), “uma atividade relativa à liberdade e às escolhas conscientes, feitas pela interação dialógica e pelas mediações que estabelecemos com os outros, com a sociedade e o mundo”.

Esta pesquisa revela que as propostas das atividades “Canteiros Sustentáveis” e “COM-VIDA” apresentam possibilidades para com o rompimento da linha segregadora que torna a escola alheia à vida do campo, pois propõem que sejam construídas ações de Educação Ambiental que favoreçam a construção de conhecimentos, valores e competências que promovam a sustentabilidade socioambiental. Isso pressupõe desenvolver um trabalho coletivo, vinculado à realidade concreta dos seus sujeitos e no qual o diálogo é princípio metodológico, o que aparece como limite nas atividades investigadas.

Tomar decisões coletivas e dialógicas, com a intencionalidade de promover a sustentabilidade socioambiental, não se trata apenas de tomá-las em tese, abstratamente, deve-se trabalhar para que as decisões sejam colocadas em prática, visando à transformação das situações que provocam a insustentabilidade, o que implica em “olhar” para essa realidade, em romper a linha segregadora. Assim, desenvolver ações de EA na escola do campo visando a sustentabilidade socioambiental, deveria se trabalhar pela transformação de realidades particulares, a das escolas investigadas, que, por sua vez, guardam relações com a vida que há fora da escola, com a realidade em que se insere. Além disso, não se transforma qualquer realidade sem transformar os indivíduos que a compõem, pois são estes sujeitos de opção, que transformando a si mesmos, podem se organizar coletivamente em busca da transformação dessa mesma realidade. Portanto, entendemos que é a perspectiva crítica de EA que contribui para com o rompimento da linha segregadora que torna a escola alheia à vida do campo, por ter uma práxis pautada na intencionalidade de desvelar as contradições e complexidade das questões socioambientais, que estão para além do espaço da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou analisar as possibilidades e limites das atividades de Educação Ambiental, desenvolvidas a partir do Programa Mais Educação, em 2015, por duas escolas do campo da Região Sudeste mato-grossense. Tendo em vista este foco maior, definimos os seguintes objetivos específicos: 1) conhecer as propostas das atividades de Educação Ambiental que foram desenvolvidas, em 2015, pelas escolas do campo pesquisadas, a partir do macrocampo agroecologia do Programa Mais Educação; 2) investigar como os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do campo se estruturam para a inserção das atividades de EA investigadas; 3) analisar a compreensão de Educação Ambiental das diretoras, coordenadoras e monitora das escolas em que as atividades de EA pesquisadas foram desenvolvidas; 4) identificar possibilidades e limites, a partir das falas das entrevistadas, para o desenvolvimento das atividades de Educação Ambiental investigadas.

As atividades analisadas foram: “Canteiros Sustentáveis”, da Escola Municipal Francisco Ferreira Gonçalves, localizada no Distrito de São José do Planalto, município de Pedra Preta; e “COM-VIDA” da Escola Municipal Rural Fazenda Carimã, situada no Assentamento Carimã, município de Rondonópolis. As atividades investigadas foram desenvolvidas a partir do macrocampo agroecologia do Programa Mais Educação, o qual tem como um de seus pressupostos a construção de ações de educação ambiental capazes de promover a sustentabilidade socioambiental.

Considerando que não encontramos estudos que abordassem diretamente os desdobramentos de atividades de Educação Ambiental desenvolvidas em escolas do campo a partir do PMEd, este estudo torna-se relevante na medida em que pretende problematizar a construção das práticas de EA voltadas para a construção de conhecimentos críticos, capazes de impulsionar os sujeitos camponeses na transformação de suas realidades socioambientais.

O primeiro capítulo desta dissertação teve como foco apresentar uma síntese da caminhada metodológica que empreendemos a fim de construir um conhecimento acerca das atividades de EA investigadas. No segundo capítulo, objetivamos tratar da historicidade da Educação do Campo, no intuito de abordar a sua gênese e construção. A historicidade da Educação Ambiental foi apresentada no terceiro capítulo, como parte da totalidade conjuntural em que está inserida, no movimento ambientalista e nas agendas do governo, convergindo na perspectiva crítica de Educação Ambiental.

Por fim, no quarto capítulo enfocamos a análise desta pesquisa, a sua materialidade, explicitando as possibilidades e limites das atividades investigadas para com o rompimento da

linha segregadora que torna a escola alheia à vida do campo. Para tanto, organizamos o capítulo de análise a partir de cinco temas principais que participaram da constituição dos títulos das seções: 1) o PMEd nas escolas; 2) as propostas das atividades de EA; 3) a inserção das atividades investigadas no Projeto Político Pedagógico (PPP); 4) as concepções de EA dos sujeitos da pesquisa; 5) as possibilidades e limites das atividades para com o rompimento da linha segregadora que torna a escola alheia à vida do campo.

Na primeira parte do capítulo, apresentamos elementos quanto à implantação e implementação do Programa Mais Educação nas duas escolas investigadas. Apesar de isso não se constituir como objetivo da pesquisa, foi uma etapa necessária para compreender o nosso objeto de pesquisa. O PMEd tem seus princípios fundamentados em uma educação integral humanista e propõe a ampliação de tempo escolar. Entretanto, essa concepção pode se pautar na diversidade cultural e integração entre o currículo da vida e o currículo da escola, na ressignificação dos tempos e espaços educativos, na ampliação de atividades artísticas, culturais, esportivas, de educação ambiental, entre outras. Mas pode, também, se pautar em uma concepção de educação integral voltada à necessidade da ampliação do tempo escolar para a melhoria do ensino, no sentido de formar mão de obra para o mercado capitalista. É isto que está em disputa na realidade das escolas do campo: de um lado, uma educação camponesa e humanista, e, de outro, a educação para o mercado capitalista.

Tendo em vista este cenário, não negamos que as atividades do Programa trouxeram desdobramentos significativos no contexto das escolas. As entrevistadas apontaram que os recursos financeiros, que melhoram a merenda escolar, possibilitaram a aquisição de materiais pedagógicos, proporcionaram atividades esportivas, culturais e de educação ambiental. Os espaços das atividades do PMEd se apresentam como possibilidades na construção de experiências formativas a crianças e jovens da classe trabalhadora do campo, transformando a escola em espaço de formação integral e convívio social da comunidade. Todavia, não observamos mudanças significativas na organização do trabalho pedagógico e sua relação com a comunidade. Ficou nítida uma oposição entre as atividades do turno (aulas regulares) e do contraturno (atividades do PMEd). É preciso criar um processo de análise coletiva, nos contextos das escolas pesquisadas, para que se possa confrontar a concepção e os objetivos mais amplos das relações necessárias à construção de políticas públicas, a partir dos interesses dos sujeitos da Educação do Campo. Detectamos um retrocesso para as escolas investigadas em relação às atividades do PMEd, pois ficaram impossibilitadas de realizá-las no ano de 2016, em virtude da descontinuidade dos repasses federais. Para o ano de 2017, a expectativa

é a de que, na Escola Rural Fazenda Carimã, as atividades do Programa sejam retomadas. Na Escola Francisco Ferreira Gonçalves, ainda não há previsões desse retorno.

Na segunda parte do quarto capítulo, focalizamos as propostas das atividades “Canteiros Sustentáveis” e “COM-VIDA” desenvolvidas a partir do macrocampo agroecologia do PMEd. O macrocampo de agroecologia propõe que sejam desenvolvidas atividades de EA voltadas para a construção de valores sociais, conhecimentos e competências que promovam a sustentabilidade socioambiental e a qualidade de vida. Em 2015, a Escola Francisco Ferreira Gonçalves fez a opção pela atividade “Canteiros Sustentáveis”, na qual foi desenvolvida uma horta escolar. Foi constatado que, além dos cuidados com a horta, algumas vezes as atividades eram realizadas em sala de aula. Na Escola Rural Fazenda Carimã, a atividade desenvolvida foi o “COM-VIDA – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida”. A atividade tem como proposta a formação de um coletivo escolar constituído por estudantes, professores, gestores, profissionais do apoio e comunidade, que deveria promover o diálogo e pautar decisões sobre a sustentabilidade socioambiental, a qualidade de vida, o consumo e alimentação sustentável e o respeito aos direitos humanos e à diversidade. A formação desse colegiado não aconteceu no contexto da escola. As atividades realizadas compreenderam o plantio de sementes de plantas nativas do cerrado, plantio das mudas no espaço escolar, distribuição de mudas para a comunidade, cuidados com a horta escolar e atividades realizadas em sala de aula. Detectamos, nas falas das entrevistadas, uma tendência em separar a teoria da prática, na qual a teoria é entendida como a atividade desenvolvida em sala de aula e prática como a atividade que acontece para além desse espaço, por exemplo, no espaço da horta escolar.

Na terceira parte do capítulo, analisamos a inserção da Educação Ambiental nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das duas escolas do campo investigadas. Observamos que apesar de os Projetos serem bem elaborados, ainda não podem ser considerados como projetos que norteiam as práticas educativas de EA. O PPP da Escola Francisco Ferreira Gonçalves traz uma breve apresentação das atividades de EA inseridas no PMEd, enquanto o PPP da Escola Rural Fazenda Carimã apresenta o termo educação ambiental uma única vez ao citá-la como tema transversal. Os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas não retratam as suas realidades socioambientais. Isso se apresenta como um limite de atuação do projeto educativo da escola, pois, sem conhecer a realidade em que se insere, fica difícil construir conhecimentos que dialoguem com esta realidade e mobilize os seus sujeitos para a tarefa de transformá-la. Esse movimento para além do espaço da escola, em busca de uma leitura crítica dessa realidade, potencializa a tessitura de conhecimentos contextualizados e

significativos para o sujeito camponês. Contudo, isso é algo que ainda precisa ser construído nas duas escolas investigadas. Segundo Caldart (2015, p. 131), “afirmar uma concepção e colocá-la em um bonito texto no Projeto Político-Pedagógico da Escola, não basta para que a realidade se transforme”. Portanto, a construção de um projeto formativo na perspectiva da Educação do Campo e de atividades de EA na perspectiva crítica, exige a transformação das escolas. É preciso transformar a organização do trabalho pedagógico das escolas, que segue a lógica dos saberes fragmentados, no qual os conhecimentos escolares são segregados dos conhecimentos da vida concreta dos estudantes do campo.

Na quarta parte do capítulo tratamos das concepções de Educação Ambiental evidenciadas nas falas dos sujeitos da pesquisa. Houve o predomínio de uma concepção de educação ambiental focada no indivíduo e na mudança de comportamento. Atividades de Educação Ambiental que assumem como intencionalidade a transformação da realidade socioambiental visando à sustentabilidade, como as atividades investigadas nesta pesquisa, pressupõem que as educadoras e educadores ambientais construam, junto com as educandas e educandos, espaços educativos coletivos, problematizadores e dialógicos. Esses espaços devem possibilitar que os estudantes vivenciem aspectos da sua realidade e construam conhecimentos críticos sobre a mesma, de modo que, ao tomarem consciência de si e desta realidade, optem por trabalhar individual e coletivamente por sua transformação.

Na quinta parte do capítulo de análises tratamos das possibilidades e limites para com o rompimento da linha segregadora que torna a escola alheia à vida do campo. Identificamos sete categorias que se constituem como possibilidades e como limites, extraídas das falas das próprias entrevistadas, sobre as atividades de EA investigadas. Essas categorias são: 1) matrizes pedagógicas do trabalho, da cultura e da terra; 2) agroecologia; 3) trabalho coletivo; 4) interdisciplinaridade; 5) diálogo; 6) a perspectiva crítica de educação ambiental; e 7) formação dos monitores.

As **matrizes pedagógicas da cultura, da terra e do trabalho**, em nossas análises, aparecem como possibilidades, na medida em que são apontadas como eixos que devem nortear as atividades do Programa Mais Educação nas escolas do campo (BRASIL, 2014). Porém, figuram também como limites porquanto não apareçam, explicitamente, nas matrizes pedagógicas das atividades de EA investigadas. A matriz pedagógica do trabalho se destaca como matriz basilar da constituição do ser humano, como sujeito social e histórico, sujeito de práxis. O trabalho que produz a cultura pode produzir também a classe trabalhadora, capaz de se organizar e lutar pela superação das condições de trabalho alienado, construídas historicamente. Essa matriz surge nas declarações das entrevistadas como um limite devido à

falta de compreensão do que seja afirmar o trabalho como princípio educativo. Muitos pais não aceitam que filhos desenvolvam “trabalhos” na horta escolar. Assim, é importante refletir sobre esta contradição e manter a compreensão dessa matriz no sentido geral de trabalho, como atividade criadora e não para reforçar a lógica que o trabalho assume na sociedade capitalista. A matriz pedagógica da cultura, entendida como experiência humana que traduz um modo de vida, que produz e reproduz conhecimentos, visão de mundo, e passa a ser herança compartilhada, possui, como uma de suas dimensões, a intencionalidade de processos específicos de apropriação de conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história, bem como de produção de novos conhecimentos, exigidos pela realidade atual. É tarefa da escola do campo garantir a apropriação das bases das ciências, das artes, das tecnologias, necessárias à compreensão da sociedade e da natureza e ao desenvolvimento pleno do ser humano. A matriz pedagógica da terra aparece como uma possibilidade significativa, visto que os estudantes vivenciaram processos de cuidar e cultivar a terra, plantar a semente, cuidar da planta e produzir alimentos. Esse processo pode produzir aprendizagens significativas na escola do campo (CALDART, 2015).

Analizamos que a **agroecologia** é uma categoria fundamental nas atividades de EA “Canteiros Sustentáveis” e “COM-VIDA”, pois são propostas que nela se inserem enquanto macrocampo. Enquanto proposta, o macrocampo de agroecologia deve envolver processos educativos baseados na agricultura familiar, no resgate da cultura tradicional local e na valorização da biodiversidade. Tais princípios são importantes para apoiar a classe trabalhadora do campo na construção de novas relações sociais capazes de promover a sustentabilidade socioambiental. No entanto, as análises revelaram que predomina, entre as pessoas entrevistadas, uma ausência de clareza conceitual em relação à agroecologia, sendo ela, no entendimento destes sujeitos, reduzida a boas práticas na horta escolar. Porém, ela é mais que isso. Trata-se de uma lógica de agricultura baseada em práticas sociais de pessoas na natureza, transformando as relações sociais de produção. A agroecologia está vinculada à justiça social, ao trabalho cooperativo, da família, à soberania alimentar e à justiça social. Assim, ela é contraponto à lógica do agronegócio que visa à exploração da natureza, a valorização do capital, o lucro. É contraponto à lógica da monocultura, do agrotóxico, da transgenia e do trabalho assalariado no campo. A escola do campo, sendo a escola da classe trabalhadora, não pode ficar alienada diante desta disputa de lógicas. Nesse sentido, cabe, então, à escola do campo, compreender a necessidade da democratização da terra e da renda e, via agroecologia, aprofundar o debate e a reflexão sobre a função social da terra.

O **trabalho coletivo** se apresenta, na pesquisa, como uma possibilidade das propostas de EA investigadas, uma vez que possuem, como intencionalidade, desenvolver ações voltadas para a construção de conhecimentos que promovam a sustentabilidade socioambiental. Entendemos que nesta intencionalidade há implícito o pressuposto do trabalho coletivo, pois ninguém consegue transformar determinada realidade no isolamento, sozinho. Todavia, a pesquisa mostra que a falta de uma cultura do trabalho coletivo limitou as atividades de EA nas duas escolas pesquisadas. A participação em atividades coletivas contribui para a formação de traços fundamentais no perfil de cidadãos que a realidade atual exige: pessoas que lutam para construir novas realidades. Cultivar o trabalho coletivo é uma grande contribuição que a escola pode dar à sociedade, o que implica na participação ativa dos estudantes na construção da vida escolar, em seus processos de gestão coletiva. A pesquisa mostra que este não é um limite apenas das atividades de EA analisadas, mas da totalidade das escolas. Essa questão deve ser um objeto de estudo nas escolas analisadas. Promover um trabalho coletivo dentro e fora da escola é fundamental na formação de habilidades que permitam aos sujeitos trabalhar e agir coletivamente na tarefa de transformar suas realidades socioambientais.

A **interdisciplinaridade** surge como um limite a partir das manifestações das entrevistadas, que consideram um desafio envolver profissionais de diferentes áreas do conhecimento no trabalho pedagógico da escola, consequentemente, nas atividades de EA investigadas. As realidades socioambientais do contexto das escolas investigadas são complexas, pois são formadas por uma teia de relações, em que o conhecimento fragmentado, compartimentado, impossibilita a sua compreensão. Sem essa devida compreensão, dificilmente se consegue empreender uma ação capaz de transformar essas realidades, visando à sustentabilidade da vida. Neste sentido, a interdisciplinaridade se mostra como possibilidade na construção e articulação de saberes, se constituindo em um referencial conceitual e metodológico para a compreensão da complexidade socioambiental. Assim, é importante que as escolas camponesas que assumem como intencionalidade a construção de novos referenciais, capazes de promover a sustentabilidade socioambiental, construam espaços mediados pela interdisciplinaridade, articulando os conhecimentos escolares entre si e com os saberes da comunidade.

O **diálogo** é uma possibilidade fundamental das atividades de EA investigadas, já que elas o apresentam como proposta para a tomada de decisões coletivas, capazes de promover a sustentabilidade ambiental. No contexto das escolas pesquisadas, o diálogo é avaliado como um limite. Contudo, observamos que, algumas vezes, o diálogo aparece na fala de

entrevistadas como sinônimo de consenso, de ausência de conflito. O diálogo é fundamental na educação que assume uma perspectiva crítica, pois potencializa o entrecruzamento dos conhecimentos nos espaços educativos. Para Loureiro (2012), o diálogo é um dos fundamentos de uma perspectiva crítica de EA, pois nos educamos no diálogo que estabelecemos com nós mesmos, com os outros e com o mundo. Freire (2011) explica que o diálogo não nos torna iguais e tem importância exatamente por isso, uma vez que é nas relações dialógicas que nos reafirmamos como sujeitos e crescemos uns com os outros. As relações dialógicas se caracterizam pelo respeito às individualidades, às identidades, aos saberes, o que faz do diálogo uma ferramenta importante de comunicação crítica, na apropriação de conhecimentos acerca da realidade socioambiental. Assim, uma escola que, em seu PPP, assume uma perspectiva de educação como elemento de transformação social, deve buscar a construção de relações dialógicas.

Entendemos que a **perspectiva crítica de EA** aparece como uma possibilidade nas propostas das atividades “Canteiros Sustentáveis” e “COM-VIDA”, pois, ao assumirem como intencionalidade a promoção da sustentabilidade socioambiental, que fica implícito que se trata desta perspectiva. Isso porque, conforme aponta Layrargues (2012), os conflitos socioambientais são específicos dessa perspectiva de EA. Nas concepções das entrevistadas, prevaleceu uma visão de educação ambiental segundo a qual cabe ao educador transmitir informações ou propor atividades como a horta, por exemplo, para que os estudantes mudem seus comportamentos e passem a adotar medidas de preservação da natureza. As práticas pedagógicas fundamentadas por este tipo de visão de EA não ajudam em quase nada para a compreensão da complexidade das realidades socioambientais e, conseqüentemente, para a sua transformação. Além disso, elas pouco contribuem para com o rompimento da linha segregadora que torna a escola alheia à vida do campo, tendo em vista que as práticas de EA fundamentadas nessas visões conservadoras de educação não contribuem para a transformação do projeto societário em curso, ou porque são indiferentes a estas transformações ou porque realmente trabalham pela manutenção deste projeto.

A **formação dos monitores** para trabalhar com as atividades de EA aparece na pesquisa como um limite de atuação. A própria monitora de uma das atividades investigadas afirma que a falta de uma formação específica para trabalhar com as atividades de EA limitou as suas ações. Ao problematizar a formação das monitoras para desempenhar este trabalho, não estamos negando a importância do trabalho desenvolvido por elas. Entretanto, a pesquisa tornou muito claro que, diante da intencionalidade das propostas investigadas, e da pertinência dessas propostas, no contexto da escola do campo, é fundamental que se tenha

compreensão das concepções teórico-metodológicas para mediar os processos educativos críticos, coletivos, dialógicos, interdisciplinares, problematizadores e emancipadores.

Neste sentido, entendemos que é a perspectiva crítica de EA que contribui para com o rompimento da linha segregadora que torna a escola alheia à vida do campo, uma vez que, ela é uma proposta voltada para o desvelamento da realidade socioambiental e engajamento no processo de transformação dessa realidade.

As educadoras e educadores que não realizam o exercício crítico diante da realidade socioambiental, problematizando e complexificando suas múltiplas determinações, tendem a ficar presos no que Guimarães (2011) define como “armadilha paradigmática”. Assim, é preciso garantir aos sujeitos educadores a reflexão de que esta perspectiva só se torna crítica ao perceber as contradições, os conflitos, as complementaridades existentes nas realidades socioambientais, bem como nas próprias práticas educativas, que, muitas vezes, levam às ações ingênuas e conservadoras. Neste sentido, o autor defende como possibilidade um trabalho de formação inicial e continuada dos educadores na perspectiva crítica, como um processo potencializador de novas práticas de educação ambiental, capazes de abrir brechas na estrutura dominante e promover a sustentabilidade.

Assim sendo, a pesquisa alerta para a necessidade de construção de políticas públicas de formação dos educadores tanto para atuar na Educação do Campo como em atividades de Educação Ambiental na perspectiva crítica. A construção de ambientes educativos capazes de oportunizar aos sujeitos camponeses não só o direito à educação, mas uma educação que esteja em constante diálogo com as lutas e com a realidade socioambiental, não é algo espontâneo. É preciso que sejam dadas, aos estudantes camponeses, condições para sonhar com novas possibilidades de futuro e isso depende de profunda compreensão da tríade Campo – Políticas Públicas – Educação (CALDART, 2008).

A presente pesquisa evidenciou o quanto ainda existem espaços de contradições entre o discurso dos sujeitos e a prática pedagógica de EA realizadas nas escolas do campo investigadas, no que concerne a sua concepção crítica. Assim, a análise das possibilidades e limites das atividades “Canteiros Sustentáveis” e “COM-VIDA” trouxe à tona a urgência de essas escolas construírem um processo coletivo e problematizador de suas realidades concretas. É preciso colocar em debate as premissas que orientam os seus Projetos Políticos Pedagógicos e que orientam as atividades de Educação Ambiental investigadas.

Diante disso, constatamos que esta pesquisa cumpriu com seu objetivo inicial, de analisar as possibilidades e desafios de atividades de EA para com o rompimento da linha segregadora que torna a escola alheia à vida do campo, desenvolvidas a partir do PMEd, em

2015, em escolas do campo localizadas na Região Sudeste mato-grossense. Quem sabe esta pesquisa inspire outras educadoras e educadores ambientais da escola do campo a assumirem a perspectiva crítica de EA como processos articuladores do rompimento desta linha segregadora.

Concluimos que a continuidade das atividades de EA, nas duas escolas do campo pesquisadas, é de extrema relevância, diante do contexto socioambiental em que elas se inserem, pois pode contribuir para abrir caminhos para a construção do novo em termos de projetos de campo, societários e paradigmáticos, ao proporcionar espaços educativos que materializem uma formação crítica, problematizadora, emancipatória e produtora de novos referenciais em busca da sustentabilidade socioambiental.

Conforme argumenta Freire (2005), ao tomarmos consciência de nós, e, conseqüentemente, consciência do mundo, vivemos uma relação dialética entre os condicionamentos e nossa libertação. A partir do momento em que conseguimos nos distanciar do nosso objeto de conhecimento e a apreender as “situações-limites”, ou seja, captar as dimensões concretas e históricas de uma dada realidade que freiam a vocação ontológica de mulheres e homens de “ser mais”, desenvolvendo a consciência epistemológica, desvelamos e anunciamos o “inédito viável”, o qual só se concretiza pela nossa ação. Desta forma, a conscientização quanto às atividades de EA desenvolvidas, além de reafirmar o nosso modo de ser com nosso “eu”, com os outros e com o mundo, reafirma o nosso compromisso político, epistemológico e ético com a construção de uma justiça socioambiental.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. 5. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza D. de. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 1983, v. 45: p. 66-71. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491/1485>. Acesso em 25/11/2016.

ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999. v. 2. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/teses-dissertacoes-e-tccs/a-educacao-basica-e-o-movimento-social-do-campo/view>. Acesso em: 23/07/2015.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). 4 ed. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BEZERRA-NETO, L. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. 221 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas, 2003. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/teses-dissertacoes-e-tccs/avancos-e-retrocessos-da-educacao-rural-no-brasil/view>. Acesso: 24/07/2015.

BORGES, Heloisa da Silva. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, Evandro (Org). **Educação do Campo: Epistemologias e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

BOFF, Leonardo. **Ecologia, grito da terra, grito dos pobres: dignidades e direitos da mãe terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015a.

_____. **Sustentabilidade: o que é – o que não é**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015b.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Codex, Portugal: Porto, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB nº 9394/1996. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.br>. Acesso em 20/06/2015.

_____. **Decreto 4.281, de 25 de junho de 2002**. Regulamenta a lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. DOU 26.02.2002.

_____. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas Escolas do Campo.** Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002.

_____. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referência para uma política nacional de Educação do Campo.** Caderno de subsídios, Brasília, DF, 2005.

_____. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de Abril de 2007.** Institui o Programa Mais Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf . Acesso em 23 nov. 2016.

_____. Ministério Da Educação. **Programa Mais Educação – Passo a passo por Maria Eliane Santos, et al.** Brasília: MEC – Secadi, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso em 23 out. 2016.

_____. Ministério Da Educação. **Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 25 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Educação do Campo:** marcos normativos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Formando Com-vida, Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola:** construindo Agenda 21 na escola / Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente. - 3. ed., rev. e ampl. – Brasília: MEC, Coordenação-Geral de Educação Ambiental, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade na Educação. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental.** Brasília: MEC, 2013.

_____. Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação Ambiental** – ProNEA. 4 ed. Brasília: MMA, MEC, 2014.

_____. Ministério Da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral.** Brasília: MEC – Secadi, 2014. Disponível em: <http://anexos.datalegis.inf.br/arquivos/1240866.pdf>. Acesso em 23 out. 2016.

CALAZANS, Julieta; CASTRO, Luiz Felipe; SILVA, Hélio. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE; Juan (Orgs.). **Educação rural no Terceiro Mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 161-198.

_____. Para compreender a educação do Estado no meio rural. Traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria. **Educação e escola no campo.** Campinas, SP: Papirus, 1993, p. 15-42.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004a.

_____. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.).

Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004b. v. 5.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 67-86, v. 7.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). 4 ed. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010, p. 103-126.

_____. Caminhos para a transformação da escola. In: CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana. **Caminhos para a transformação da escola: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015, p. 115-138.

CARIA, Alcir de Souza. **Projeto Político-Pedagógico: em busca de novos sentidos**. São Paulo: Ed,L, 2011. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3085>. Acesso em: 24/10/2016.

CARSON, Rachel. **Primavera silenciosa**. São Paulo: Gaia, 2010.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá: EdUFMT, 2005.

CARVALHO, Alba M. P. A luta por direitos e a afirmação das políticas sociais no Brasil contemporâneo. **Revista de Ciências Sociais**, v. 39, n. 1, p. 16-26, 2008. Disponível em: http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v39n1/rcs_v39n1a2.pdf. Acesso em: 10/10/2016.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2012.

CHAUÍ, Marilena. Democracia e Sociedade autoritária. **Comunicação & Informação**, v. 15, n. 2, p. 149-161, jul./dez. 2012. Disponível em:

www.revistas.ufg.br/ci/article/download/24574/14151. Acesso em: 14/10/2016.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Declaração final por uma política pública de Educação do Campo**. Luziânia–GO, 2 a 6 de agosto de 2004. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1418/1432> Acesso em: 01/10/2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro formação e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST (1979 –1999)**. Tese. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1999.

_____. Educação do Campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo**: campo – políticas públicas – educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 39-66, v. 7.

_____. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). 4 ed. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia de oprimido. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. 6. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

_____. **Pedagogia da práxis**. 5. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2010.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó, SC: Argos, 2008.

GARSKE, Lindalva Maria Novais. **Educação escolar no MST**: intencionalidades pedagógicas e políticas. 2006. 319 p. Tese. Universidade Federal de Goiás. Goiânia: 2006.

_____. Trajetória da Educação do Campo: considerações básicas. In: GARSKE, Lindalva M. N.; CUNHA, Érika V. R. da. **Educação do Campo**: intencionalidades políticas e pedagógicas. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2012.

GHEDIN, Evandro. Perspectiva sobre a identidade do educador do Campo. In: _____. (Org.). **Educação do Campo**: epistemologias e práticas. São Paulo: Cortez, 2012, p. 25-62.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 8. ed. Tradução e orelha de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____. **Cadernos do cárcere**: introdução ao estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

_____. **Cartas do Cárcere (Antologia)**. Tradução Carlos Diegues. Compostela, Portugal: Estaleiro Editora, 2011.

GUHUR, Dominique Michèle Periotto; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário do Campo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e São Paulo: Expressão Popular, 2013, p. 57-65.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação Ambiental**: no consenso um embate? Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 25-34.

_____. Educação Ambiental: participação para além dos muros da escola. In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (Coordenadoras). **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola. Brasília: Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente e UNESCO, 2007, p. 85-93.

_____. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos F. B.; LAYRARGUES, Philippe P.; CASTRO, Ronaldo S. de (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 15-29.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAYRARGUES, Philippe P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, Carlos F. B.; LAYRARGUES, Philippe P.; CASTRO, Ronaldo S. de (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 72-103.

_____. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, Nº14. Agosto/dezembro de 2012.

LEFF, Enrique. **Aventuras da epistemologia ambiental**: da articulação das ciências ao diálogo de saberes. Tradução de Silvana Cobeci Leite. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução de Lúcia Mathilde Enclich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MARTINS, Marcos F. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** Campinas, SP: Autores Associados; Americana, SP: UNISAL – Centro Universitário Salesiano, 2008.

MATO GROSSO. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso**. Cuiabá: CEE/MT, 2003.

_____. Plano de Desenvolvimento do Estado de Mato Grosso MT +20. Secretaria de Planejamento e Coordenação Geral – SEPLAN/MT, 2006.

_____. **Constituição do Estado de Mato Grosso**. Cuiabá, MT: Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, 2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso – SEDUC/MT. **Orientações Curriculares: das Diversidades Educacionais**. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

_____. **Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso**. Lei n.º 10.111, de 06 de junho de 2014.

MENDES, Marcos Amaral. **História e Geografia de Mato Grosso**. 3. ed. Cuiabá, MT: Carfarnaum, 2009.

MENEZES-NETO, Antônio Júlio de. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de Educação do Campo. In: _____ (org). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010a.

_____. Desafios Teóricos e Práticos na Execução das Políticas Públicas de Educação do Campo. In: MUNARIM, A. et al (org). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis, SC: Insular, 2010b.

_____. Políticas Públicas. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário do Campo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e São Paulo: Expressão Popular, 2013, p. 585-594.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2011.

NASCIMENTO, Flávio Antônio da Silva. **Aceleração temporal na fronteira: estudo de caso de Rondonópolis – MT**. Tese. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de História, 1997.

PALUDO, C. **Educação Popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático popular. – Porto Alegre, RS: Tomo, 2001.

_____. Educação Popular. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário do Campo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PEDRA PRETA/MT. Conselho Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Pedra Preta**. Pedra Preta, 2015.

PEDROTTI-MANSILLA, Débora Eriléia. **Avaliando a política de educação ambiental nas escolas do Mato Grosso**: desafios entre os domínios da governança e da governabilidade. 2010. 140 f. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes docente. In: _____ (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**: gênese e crítica de um conceito. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PPP – Escola Municipal Francisco Ferreira Gonçalves. 2015. **Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo PP** (Material impresso).

PPP – Escola Municipal Rural Fazenda Carimã. 2015. **Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo R**. (Material impresso).

QUINTAS, José Silva. Educação no processo de gestão ambiental pública: a construção de ato pedagógico. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. **Repensar a Educação Ambiental**: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009, p. 33-80.

RECK, Jair. Um olhar Histórico-Político e Epistemológico sobre a Educação do campo em Mato Grosso. In: RECK, Jair (org.). **Novas Perspectivas para Educação do Campo em Mato Grosso**. Contextos e concepções: (re)significando a aprendizagem e a vida. Cuiabá-MT: Defanti. 2007.

REIGOTA, Marcos. **Meio Ambiente e representação social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

RONDONÓPOLIS/MT. Conselho Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Rondonópolis**. Rondonópolis, 2013.

SÁNCHEZ, Celso. **Os nós, o laço e a rede**: considerações sobre a institucionalização da educação ambiental no Brasil. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), 2008. Disponível em: http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0410337_08_Indice.html. Acesso em: 21/11/2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Paula G. de; NUNES, João Arriscado. Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SATO, Michele Tomoko. **Educação para o Ambiente Amazônico**. Tese de doutorado – Universidade Federal de São Carlos/UFSCAR. 1997. Disponível em: www.lapa.ufscar.br/pdf/tese_doutorado_michele_sato.pdf.

_____. **Educação Ambiental**. São Carlos: RiMa, 2003.

_____; PEDROTTI-MANSILLA, Débora; OLIVEIRA-JR, Samuel B. de; SENRA, Ronaldo. Sinfonias da educação ambiental mato-grossense. In ALVES, André; PUHL, João I.; FANK, Jônia (Orgs.). **Mato Grosso sustentável e democrático**. Cuiabá, MT: Defanti, **Cadernos do FORMAD**, 2006.

_____; JABER, Michelle; SILVA, Regina; QUADROS, Imara; ALVES, Maria Liete. **Mapeando os territórios e identidades do Estado de Mato Grosso, Brasil**. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2013.

SAUVÉ, Lucie; ORELLANA, Isabel. A Formação Continuada de Professores em educação Ambiental: a proposta do EDAMAZ. In: SANTOS, José Eduardo dos; SATO, Michèle. **A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora**. 2. ed. São Carlos: RiMa, 2003, p. 273-287.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SENRA, Ronaldo Eustáquio F. **Por uma contrapedagogia libertadora no ambiente do quilombo mata cavalo**. Dissertação de Mestrado. Cuiabá UFMT/IE. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O projeto político pedagógico: a saída para a escola. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 27, n. 107, p. 81-90, jun. 1998.

SILVA, Cristiana de Campos. **Formação continuada: a sala de educador como espaço de produção de conhecimento**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação e Linguagem. Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT, 2014.

SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia; FERRARO JUNIOR, Luiz Antonio. Educação ambiental como política pública. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a10v31n2.pdf>. Acesso em: 11/03/2016.

STEDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil: o debate na esquerda (1960-1980)**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

_____. A questão agrária. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário do Campo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e São Paulo: Expressão Popular, 2013, p. 639-644.

TAVARES, Maria Trindade dos Santos; BORGES, Heloisa da Silva. O Pronera como política para a Educação do Campo. In: GHEDIN, Evandro (Org). **Educação do Campo: Epistemologias e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 293-360.

TORRES, Artemis. Que democracia inspira as práticas educativas em Mato Grosso? In: _____. (Org.). **Educação e democracia: diálogos**. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2012, p. 57-66.

TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia Ramos (Orgs.). **O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos do Centro de Estudos Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 72, 2007, p. 121-135.

VILHENA-JUNIOR, Waldemar Moura; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. Políticas públicas e os movimentos sociais por uma Educação do Campo. In: GHEDIN, Evandro (Org). **Educação do Campo: epistemologias e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

ZAKRZEWSKI, Sônia Balvedi; SATO, Michèle. Historiando a dimensão ambiental nos programas escolares gaúchos. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**. v. 2. v.2. jul/dez. São Paulo: UFSCar, USP, UNESP, 2007, p. 109-132.

ZAKRZEWSKI, Sônia Balvedi. A educação ambiental nas escolas do campo. In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (Coords.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007, p. 199-2007.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada para participar, como voluntária, da pesquisa conduzida por Maria Niely de Freitas Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais/CUR/UFMT, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Lindalva Maria Novaes Garske. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não terá nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores ou com a instituição da qual eles fazem parte.

O objetivo desta pesquisa é analisar as possibilidades e limites de atividades e Educação Ambiental para com o rompimento da linha segregadora que torna a escola alheia à vida do campo, desenvolvidas a partir do Programa Mais Educação, em 2015, em escolas do campo da Região Sudeste mato-grossense. Além disso, a pesquisa pretende: conhecer as propostas das atividades de Educação Ambiental que foram desenvolvidas, em 2015, pelas escolas do campo pesquisadas, a partir do macrocampo agorecologia do PMEd; investigar como os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do campo se estruturam para a inserção das atividades de EA investigadas; analisar a compreensão de Educação Ambiental das diretoras, coordenadoras e monitores das escolas em que as atividades de EA pesquisadas foram desenvolvidas; identificar possibilidades e limites das atividades de Educação Ambiental investigadas a partir das falas das entrevistadas quanto ao desenvolvimento das atividades de Educação Ambiental investigadas.

Sua participação nesta pesquisa consistirá a partir de uma entrevista semiestruturada que será gravada, depois transcrita e enviada a você para que avalize ou não a utilização da mesma. Os riscos relacionados à sua participação na pesquisa são nulos e são garantidos o sigilo e a confidencialidade. Os benefícios para você enquanto participante da pesquisa, são,

de natureza coletiva, uma vez que os resultados ampliam a discussão sobre o tema. Os dados referentes à sua pessoa serão confidenciais e garantimos o sigilo de sua participação durante toda pesquisa, inclusive na divulgação da mesma. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, sendo assegurada a privacidade e confidencialidade quanto à sua identidade. Você receberá uma cópia desse termo onde há o nome, telefone e endereço das pesquisadoras responsáveis, para que você possa localizá-las a qualquer tempo. A pesquisa além de contar com a entrevista semiestruturada, ainda lançará mão dos documentos oficiais para a realização da análise documental.

A pesquisadora Maria Niely e sua orientadora Lindalva Maria Novaes Garske podem ser encontradas na Universidade Federal de Mato Grosso, Rodovia Rondonópolis / Guiratinga, km 06. E-MAIL: nelyfreitass@yhoo.com.br e lindalvanovaes@gmail.com. TELEFONES: (66) 96295420 e (66) 99244407.

Considerando os dados acima, CONFIRMO estar sendo informado por escrito e verbalmente do objetivo desta pesquisa e em caso de divulgação AUTORIZO a publicação.

Eu, _____ idade: _____ sexo: _____

Naturalidade: _____ portador(a) do documento RG Nº: _____

_____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Assinatura do participante _____

Assinatura do pesquisador principal _____

Data (Cidade/dia, mês e ano) _____, _____ de _____ de 2016.

Apêndice B – Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado **Educação Ambiental na Educação do Campo: possibilidades e limites para com o rompimento da linha se gregadora que torna a escola alheia à vida do campo**, sob responsabilidade de *Maria Niely de Freitas Silva* orientanda de *Lindalva Maria Novaes Garske* vinculado(a) ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para *análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, atividades educacionais, etc.* Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável. Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante. Qualquer dúvida ou esclarecimento sobre a pesquisa, você pode me contatar por meio do meu e-mail: nelyfreitass@yahoo.com.br

Assinatura do (a) participante ou responsável

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Rondonópolis/MT, ____ de _____ de _____

Apêndice C – Roteiro da entrevista semiestruturada (Monitora)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA/MONITORA

DADOS PESSOAIS:

Nome fictício: _____

Obs: sobre a escolha do nome _____

Idade: _____ Tempo de magistério: _____

Tempo na escola atual: _____

Tempo na função atual: _____

Formação acadêmica: _____

1. Explique o que foi a atividade Canteiros Sustentáveis em 2015.
2. O que você entende por Educação do Campo?
3. O que entende por educação ambiental?
4. O que entende por Agoeecologia?
5. Como é a participação da comunidade escolar na atividade Canteiros Sustentáveis em 2015?
6. Você conhece o Projeto Político Pedagógico da escola?
7. Na escola há algum espaço de formação continuada? Você participa? Neste espaço o que se tem discutido na área de educação ambiental e quais são os autores estudados que norteiam a inserção dessa área do conhecimento na prática pedagógica?
8. Como você avalia a prática de educação ambiental desenvolvida Canteiros Sustentáveis em 2015?
9. Que aspectos positivos você aponta quanto ao desenvolvimento da atividade Canteiros Sustentáveis na escola?

10. Você enfrentou algum desafio para o desenvolvimento da atividade Canteiros Sustentáveis? Quais?

11. O Manual operacional do PMed para as escolas do campo orienta o desenvolvimento das atividades a partir das categorias TERRA, CULTURA E TRABALHO. Diante disso, há diálogo entre estas categorias e o desenvolvimento das atividades do PME na escola? Como isto se dá?

12. Como se dá a relação da educação ambiental, proposta pelo PMed, com os princípios da educação do campo já desenvolvidos na escola?

13. Considerando:

1. Trabalho como princípio educativo;
2. Interdisciplinaridade (entre as atividades do PME e as disciplinas);
3. Integração dos saberes escolares e saberes comunitários (da vida dos sujeitos);

Apêndice D – Roteiro da entrevista semiestruturada (Diretora)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA/DIRETORA

DADOS PESSOAIS:

Nome fictício: _____

Obs: sobre a escolha do nome _____

Idade: _____ Tempo de magistério: _____

Tempo na escola atual: _____

Tempo na função atual: _____

Formação acadêmica: _____

1. Quais são as suas atribuições enquanto diretora da escola em relação ao Programa Mais Educação?
2. Como você avalia o desenvolvimento do Programa mais Educação na escola?
3. A Escola em seu Projeto Político Pedagógico contempla Educação Ambiental na organização do trabalho pedagógico? Como é elaborado o PPP da escola?
4. O que você entende por educação do campo?
5. O que entende por educação ambiental?
6. O que entende por Agroecologia?
7. Na escola há algum espaço de formação continuada? Neste espaço o que se tem discutido na área de educação ambiental e quais são os autores estudados que norteiam a inserção dessa área do conhecimento na prática pedagógica?
8. Como você avalia a prática de educação ambiental desenvolvida na atividade de Educação Ambiental do macrocampo agroecologia?
9. O Manual operacional do PMEd para as escolas do campo orienta o desenvolvimento das atividades a partir das categorias TERRA, CULTURA E TRABALHO. Diante disso, há

diálogo entre estas categorias e o desenvolvimento das atividades do PMEd na escola? Como isto se dá?

10. Como se dá a relação da educação ambiental, proposta pelo PMEd, com os princípios da Educação do Campo já desenvolvidos na escola?

11. Considerando:

1. Trabalho como princípio educativo;
2. Interdisciplinaridade (entre as atividades do PMEd e as disciplinas);
3. Integração dos saberes escolares e saberes comunitários (da vida dos sujeitos);

Apêndice E – Roteiro da entrevista semiestruturada (Coordenadora Pedagógica)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA/COORDENADORA
PEDAGÓGICA

DADOS PESSOAIS:

Nome fictício: _____

Obs: sobre a escolha do nome _____

Idade: _____ Tempo de magistério: _____

Tempo na escola atual: _____

Tempo na função atual: _____

Formação acadêmica: _____

1. A Escola em seu Projeto Político Pedagógico contempla Educação Ambiental na organização do trabalho pedagógico?
2. Que projetos de Educação Ambiental têm sido desenvolvidos nesta escola?
3. Quais são as suas atribuições enquanto coordenadora pedagógica em relação ao Programa Mais Educação?
4. O que você entende por educação ambiental?
5. O que entende por Agroecologia?
6. Você considera importante trabalhar educação ambiental na escola? Por quê?
7. Que ações têm sido desenvolvidas nas atividades de EA?
8. Como você avalia a prática de educação ambiental desenvolvida no projeto “COM-VIDA”?
9. Os pais e demais professores demonstram interesse pelos projetos de Educação Ambiental?
10. Na escola há algum espaço de formação continuada?

11. Neste espaço o que se tem discutido na área de educação ambiental e quais são os autores estudados que norteiam a inserção dessa área do conhecimento na prática pedagógica?
12. As políticas educacionais de Educação do Campo e Educação Ambiental têm influenciado o projeto educativo da sua escola?
13. Você enquanto coordenadora têm encontrado desafios para o desenvolvimento de projetos de educação ambiental? Quais?
14. Aponte possibilidades que os projetos de Educação Ambiental tem revelado na escola?
15. O Manual operacional do PMEd para as escolas do campo orienta o desenvolvimento das atividades a partir das categorias TERRA, CULTURA E TRABALHO. Diante disso, há diálogo entre estas categorias e o desenvolvimento das atividades do PMEd na escola? Como isto se dá?
16. Como se dá a relação da educação ambiental, proposta pelo PMEd, com os princípios da Educação do Campo já desenvolvidos na escola?
17. Considerando:
 1. Trabalho como princípio educativo;
 2. Interdisciplinaridade (entre as atividades do PMEd e as disciplinas);
 3. Integração dos saberes escolares e saberes comunitários (da vida dos sujeitos);

Apêndice F – Roteiro da entrevista semiestruturada (Coordenadora do PMEd)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA/COORDENADORA DO PMEd

DADOS PESSOAIS:

Nome fictício: _____

Obs: sobre a escolha do nome _____

Idade: _____ Tempo de magistério: _____

Tempo na escola atual: _____

Tempo na função atual: _____

Formação acadêmica: _____

1. Quais são as suas atribuições enquanto coordenadora do Programa Mais Educação?
2. Como você avalia o desenvolvimento do Programa mais Educação na escola?
3. A Escola em seu Projeto Político Pedagógico contempla Educação Ambiental na organização do trabalho pedagógico? Como é elaborado o PPP da escola?
4. O que você entende por educação do campo?
5. O que entende por educação ambiental?
6. O que entende por Agroecologia?
7. Na escola há algum espaço de formação continuada? Neste espaço o que se tem discutido na área de educação ambiental e quais são os autores estudados que norteiam a inserção dessa área do conhecimento na prática pedagógica?
8. Como você avalia a prática de educação ambiental desenvolvida na atividade de Educação Ambiental do macrocampo agroecologia?
9. O Manual operacional do PMEd para as escolas do campo orienta o desenvolvimento das atividades a partir das categorias TERRA, CULTURA E TRABALHO. Diante disso, há

diálogo entre estas categorias e o desenvolvimento das atividades do PMEd na escola? Como isto se dá?

10. Como se dá a relação da educação ambiental, proposta pelo PMEd, com os princípios da Educação do Campo já desenvolvidos na escola?

11. Considerando:

1. Trabalho como princípio educativo;
2. Interdisciplinaridade (entre as atividades do PMEd e as disciplinas);
3. Integração dos saberes escolares e saberes comunitários (da vida dos sujeitos);