

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Anna Christine Ferreira Kist

**TERRITÓRIOS EM RESISTÊNCIA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL  
CRÍTICA EM ESCOLAS DO CAMPO - UMA ANÁLISE A PARTIR DO  
CURSO DE EXTENSÃO ESCOLAS SUSTENTÁVEIS E COM-  
VIDA/UFSM**

Santa Maria, RS  
2019



**Anna Christine Ferreira Kist**

**TERRITÓRIOS EM RESISTÊNCIA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA EM  
ESCOLAS DO CAMPO - UMA ANÁLISE A PARTIR DO CURSO DE EXTENSÃO  
ESCOLAS SUSTENTÁVEIS E COM-VIDA/UFSM**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutora em Geografia.**

Orientadora: Ane Carine Meurer

Santa Maria, RS  
2019

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Kist, Anna Christine Ferreira  
TERRITÓRIOS EM RESISTÊNCIA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA  
EM ESCOLAS DO CAMPO - UMA ANÁLISE A PARTIR DO CURSO DE  
EXTENSÃO ESCOLAS SUSTENTÁVEIS E COM-VIDA/UFSM / Anna  
Christine Ferreira Kist.- 2019.  
262 p.; 30 cm

Orientadora: Ane Carine Meurer  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de  
Pós-Graduação em Geografia e Geociências, RS, 2019

1. Educação Ambiental Crítica 2. Educação do Campo 3.  
Escola do Campo I. Meurer, Ane Carine II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

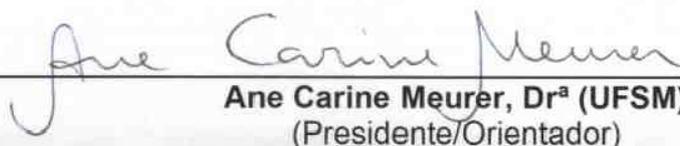
Declaro, ANNA CHRISTINE FERREIRA KIST, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

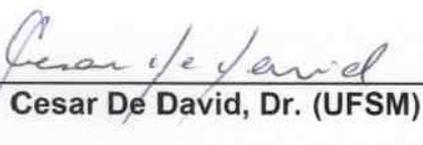
Anna Christine Ferreira Kist

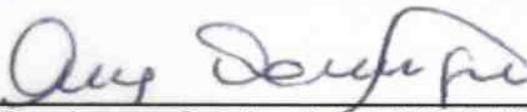
**TERRITÓRIOS EM RESISTÊNCIA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA EM  
ESCOLAS DO CAMPO - UMA ANÁLISE A PARTIR DO CURSO DE  
EXTENSÃO ESCOLAS SUSTENTÁVEIS E COM-VIDA/UFSM**

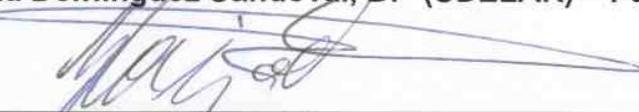
Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutora em Geografia**.

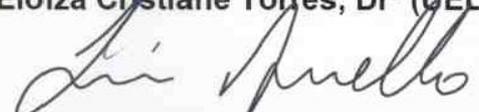
Aprovado em 27 de setembro de 2019:

  
Ane Carine Meurer, Dr<sup>a</sup> (UFSM)  
(Presidente/Orientador)

  
Cesar De David, Dr. (UFSM)

  
Ana Estela Dominguez Sandoval, Dr<sup>a</sup> (UDELAR) – Parecer

  
Eloiza Cristiane Torres, Dr<sup>a</sup> (UEL)

  
Lúcia de Fátima Socoowski de Anello, Dr<sup>a</sup> (FURG) – Videoconferência

Santa Maria, RS  
2019



*Às minhas filhas Verônica, Eduarda e Luiza Ferreira Kist,  
Ao meu sobrinho Raul Ferreira Souza,  
Minha irmã Andrea Maria Freire Ferreira,  
À minha mãe mãe Dalva Maria Freire Ferreira,  
Ao meu pai Adrovaldo Cordeiro Ferreira (in memória).*

*A todos e todas que acreditam, que perseveram e que  
lutam por um mundo com justiça social e ambiental.*

*Dedico*



## AGRADECIMENTOS

A Deus e a espiritualidade maior que me dá forças para continuar lutando em busca de meus sonhos e ideais.

Aos professores do Curso de Doutorado em Geografia, em especial a minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ane Carine Meurer, pelo incentivo, pelos conhecimentos compartilhados, apoio, por acreditar e torcer por mim.

Ao Prof. Dr. Cesar De David pelo apoio, contribuições e paciência nos momentos de incertezas e dúvidas, A Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Dominguez Sandoval, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lúcia de Fátima Socoowski de Anello (Furg) e a Prof<sup>a</sup>. Eloiza Cristiane Torres (UEL) pelos conhecimentos compartilhados e a disponibilidade de participarem da banca final.

Á Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Leonice Aparecida De Fatima Alves Pereira Mourad (UFSM), Léia Aparecida Veiga (UNILA), Prof. Dr. Sérgio Botton Barcellos (FURG) pelas contribuições e pela participação como substitutos na banca.

Á Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Giancarla Salamoni (UFPEL), e Prof. Dr<sup>a</sup> Suzimary Spech (UFSM) pela participação na banca de qualificação e pelas valiosas contribuições. Em especial a Suzimary pelo apoio, atenção, amizade e incentivo, fundamentais ao longo desta caminhada.

Aos Professores pela grandeza, pelo carinho e atenção disponibilizados na contribuição deste estudo Prof. Dr Genebaldo Dias Freire, Prof. Dr. Frederico Loureiro, Prof. José Silva Quintas, Prof. Dr. Marcos Sorrentino e a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mônica Castagna Molina.

As professoras das Escolas do Campo pesquisadas, pelo apoio, pela resistência e luta pela educação! Por esperar!

As minhas filhas, Verônica, Eduarda e Luiza Ferreira Klst, pelo amor incondicional, apoio, amizade, carinho, companheirismo, parceria, compreensão, por todos os momentos vividos, por serem minha luz, minha força e caminharem junto comigo nesta estrada chamada vida! .

Á minha mãe, Dalva Maria Freire Ferreira, guerreira, exemplo de luta, sabedoria, ética, força, amor e compreensão, por ter estado sempre ao meu lado! Minha eterna gratidão por tudo! Estaremos ao teu lado sempre! Te Amo!

Ao meu pai, Adrovaldo Cordeiro Ferreira (in memoriam), pelos valores humanos, força, amor, e a grande lição de vida que nos deixou. Saudades!

A minha irmã: Andréa Maria Freire Ferreira, grande mulher! Por todo o amor acima de tudo, por ser minha companheira nesta jornada para compreender o que somos e a nossa missão nesta vida. Muito Obrigada!

Ao meu sobrinho Raul Ferreira Souza por ser um grande presente em nossas vidas, pela criança iluminada que és, pelo seu amor e alegria.

Ao GEPET – Grupo de Pesquisa em Geografia, Educação e Território, aos colegas e amigos orientandos da Ane, pela convivência enriquecedora principalmente a amiga/irmã de coração Angelita Zimmerman.

Aos amigos e educadores ambientais: Enise Ito, Simão Marrul Filho e Venice Grings pelas contribuições e diálogos enriquecedores, que muito contribuíram para meu crescimento pessoal, profissional e para este trabalho. Aos Amigos, Professores Vilson Flores Santos e Paulo Roberto Silveira pelos diálogos crítico-reflexivos sobre a formação continuada de professores, as relações escola/comunidade e a Educação Popular.

Aos amigos André Dutra e Fabiane Gomes pela amizade e contribuições na realização deste trabalho. Fabi! Minha gratidão por tudo!

As amigas Lirdênia Mostardeiro de Paula e Maria Izabel Carijo Domingues, Claudia Tomazi Vendrúsculo pelo apoio, força, carinho, amizade, por torcerem e me apoiarem em todos os momentos.

Aos amigos e parceiros que fazem parte integrante da minha caminhada na área ambiental, compartilhando ações e conhecimentos: Enise Ito, Ester Fabrin, Lila Araújo, Isis Pasquali, Andrea Pereira Lock, Emerson Rodrigues, Luiz Carlos Tonetto, Luiz Guimarães, Heitor Peretti, e Vera Simon.

Para Zulmira Kist (in memória) pelo exemplo de vida, pelas suas palavras que jamais vou esquecer: “Seja sujeito da tua história!” Gratidão!

À sociedade brasileira que possibilita o ensino público, gratuito e de qualidade, Universidade Federal de Santa Maria-UFSM e a Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de estudos.

Escolhi a sombra desta árvore para  
repousar do muito que farei,  
enquanto esperarei por ti.  
Quem espera na pura espera  
vive um tempo de espera vã.  
Por isto, enquanto te espero  
trabalharei os campos e  
conversarei com os homens  
Suarei meu corpo, que o sol queimará;  
minhas mãos ficarão calejadas;  
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;  
meus ouvidos ouvirão mais,  
meus olhos verão o que antes não viam,  
enquanto esperarei por ti.  
Não te esperarei na pura espera  
porque o meu tempo de espera é um  
tempo de que fazer.  
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,  
em voz baixa e precavidos:  
É perigoso agir  
É perigoso falar  
É perigoso andar  
É perigoso, esperar, na forma em que esperas,  
porquê esses recusam a alegria de tua chegada.  
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,  
com palavras fáceis, que já chegaste,  
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,  
antes te denunciam.  
Estarei preparando a tua chegada  
como o jardineiro prepara o jardim  
para a rosa que se abrirá na primavera.

Paulo Freire



## RESUMO

### **TERRITÓRIOS EM RESISTÊNCIA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA EM ESCOLAS DO CAMPO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CURSO DE EXTENSÃO ESCOLAS SUSTENTÁVEIS E COM-VIDA/UFSM**

AUTORA: Anna Christine Ferreira Kist

ORIENTADORA: Ane Carine Meurer

A presente tese refere-se aos territórios educativos da Educação Ambiental Crítica e da Educação do Campo e sua articulação através de uma práxis, de uma educação crítica, emancipatória e transformadora. Nesse sentido, este trabalho, teve como objetivo geral compreender de que forma a Educação Ambiental Crítica, dialoga com a Educação do Campo nas escolas do campo que participaram do projeto de extensão Educação Ambiental - Escolas Sustentáveis e Com-Vida/UFSM. Como objetivos específicos: 1. Problematizar os conceitos de educação ambiental crítica, educação do campo e escola do campo. 2. Analisar a atuação da Secad/Secadi nos eixos da educação ambiental e educação do campo nos Governos Lula e Dilma e as repercussões da sua extinção no atual governo. 3. Verificar se o projeto de extensão de Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e Com-Vida/UFSM promoveu mudanças nas práticas docentes das escolas pesquisadas. 4. Identificar e discutir a concepção que orienta as práticas docentes nestas escolas. 5. Averiguar se a Educação Ambiental Crítica e a Educação do Campo estão presentes nestas escolas e de que forma se articulam através de uma práxis pedagógica. 6. Propor caminhos para o fortalecimento da Educação Ambiental Crítica e a Educação do Campo na formação continuada e permanente de professores. Nesta investigação utilizou-se o método Dialético, metodologia qualitativa com abordagem teórico conceitual no método dialético, modalidade investigativa de estudo de caso. Por fim conclui-se que a Educação Ambiental Crítica e Educação do Campo, dialogam e se articulam a partir dos fundamentos teóricos da Teoria Crítica, tendo como base autores Marxistas, o grande Educador Paulo Freire, a Educação Popular e nas práxis pedagógicas presentes nas escolas pesquisadas.

**Palavras-Chave:** Educação Ambiental Crítica. Educação do Campo. Escola do Campo.



## ABSTRACT

### **TERRITORIES IN RESISTANCE: CRITICAL ENVIRONMENTAL EDUCATION IN FIELD SCHOOLS: AN ANALYSIS FROM THE EXTENSION COURSE SUSTAINABLE AND COM-VIDA / UFSM**

AUTHOR: Anna Christine Ferreira Kist  
ADVISOR: Ane Carine Meurer

This thesis refers to the educational territories of Critical Environmental Education and Rural Education and their articulation through a praxis, a critical, emancipatory and transformative education. In this sense, this work aimed to understand how Critical Environmental Education, dialogues with Campo Education in Campo schools that participated in the extension project Environmental Education - Sustainable Schools and With Life / UFSM. As specific objectives: 1. Problematize the concepts of critical environmental education, campo education and campo school. 2. To analyze the action Secad/Secadi's performance in the areas of environmental education and campo education in the Lula and Dilma Governments and the repercussions of their extinction in the current government. 3. Verify if the extension project of Environmental Education Sustainable Schools and With Life/UFSM promoted changes in the teaching practices of the researched schools. 4. Identify and discuss the design that guides teaching practices in these schools. 5. Find out if Critical Environmental Education and Campo Education are present in these schools and how they are articulated through a pedagogical praxis. 6. Propose ways for the strengthening of Critical Environmental Education and Campo Education in the continuous and permanent formation of teachers. In this investigation we used the dialectical method, qualitative methodology with conceptual theoretical approach in the dialectical method, investigative case study modality. Finally, it is concluded that Critical Environmental Education and Campo Education, dialogue and articulate from the theoretical foundations of Critical Theory, based on Marxist authors, the great Educator Paulo Freire, Popular Education and the pedagogical praxis present in schools searched.

**Keywords:** Critical Environmental Education. Rural Education. Rural School.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCNE	Centro de Ciências Naturais e Exatas
CMMAD	Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento
CNR	Campanha Nacional de Educação Rural
CONAMA	Conselho Nacional do Meio Ambiente
COREDE	Conselho Regional de Desenvolvimento
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DEA	Departamento de Educação Ambiental
EA	Educação Ambiental
EAC	Educação Ambiental Crítica
EC	Educação do Campo
FEPAM	Fundação Estadual de Proteção Ambiental
GEPET	Grupo de Pesquisa em Educação e Território/UFSM.
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Meio Ambiente
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MMA	Ministério de Meio Ambiente
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN'S	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNEC	Política Nacional de Educação do Campo
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PPP	Projeto Político Pedagógico
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SUPRA	Superintendência de Reforma Agrária
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias, critérios e indicadores da seleção das escolas .....	44
Quadro 2 - Número de escolas e professores participantes da pesquisa .....	45
Quadro 3 - Número de sujeitos participantes da pesquisa .....	48
Quadro 4 - Instrumentos da Pesquisa/Objeto e Justificativa .....	51
Quadro 5 - Critérios da sustentabilidade .....	56
Quadro 6 - Dimensões do desenvolvimento sustentável .....	58
Quadro 7 - Eixos da Educação Ambiental Visão Emancipatória versus visão conservadora ou comportamentista .....	66
Quadro 8 - Indicadores Educação Ambiental Tradicional versus Educação Ambiental Crítica .....	68
Quadro 9 - Pensamento complexo, dialética e educação ambiental .....	73
Quadro 10 - Características da Educação do Campo como Prática Social .....	84
Quadro 11 - Escola do Campo versus Escola Rural .....	88
Quadro 12 - Educação do Campo no PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014b) .....	97
Quadro 13 - Organização do Curso de Extensão Escolas Sustentáveis e Com-Vida/UFSM .....	118
Quadro 14 - Número de alunos por turma/2019 – E.E.E.F. São Domingos Sávio ..	148
Quadro 15 - Número de matrículas por ano – E.E.E.F. São Domingos Sávio .....	148
Quadro 16 - número de matrículas por ano – E.E.E.F Carlos Gomes .....	153
Quadro 17 - Número de alunos matriculados por turma/ 2019 – E.E.E.F. Carlos Gomes .....	153
Quadro 18 - Número de alunos matriculados por ano – E.E.E.F. 15 de Março ....	159
Quadro 19 - Número de alunos matriculados por turmas / 2019 -. E.E.E.F. 15 de Março .....	159
Quadro 20 - Perfil dos professores participantes da pesquisa .....	167
Quadro 21 - Escola/Tempo de docência/residência na comunidade .....	168
Quadro 22 - Eixos Articuladores: Educação Ambiental Crítica e Educação do Campo .....	194
Quadro 23 - Práxis: Critérios e indicadores de articulação entre Educação Ambiental Crítica e a Educação do Campo .....	198



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fases da Pesquisa.....	43
Figura 2 - Encontro presencial nos Polos de Júlio de Castilhos e Santa Maria .....	125
Figura 3 - Apresentação das atividades realizadas pelos cursistas .....	129
Figura 4 - Atividade - Oficina dos sonhos.....	129
Figura 5 - Seminário Escolas Sustentáveis e Com-Vida/Exposição de trabalhos... ..	132
Figura 6 - Municípios que compõem a área de estudo .....	142
Figura 7 - Imagem aérea da E.E.E.F. São Domingos Sávio e entorno .....	143
Figura 8 - Imagem aérea da E.E.E.F. Carlos Gomes e entorno.....	143
Figura 9 - Imagem aérea da E.E.E.F 15 de Março e entorno.....	144
Figura 10 - Mapa de Localização da Escola São Domingos Sávio .....	146
Figura 11 - E.E.E.F. São Domingos Sávio .....	147
Figura 12 - Mapa de Localização da E.E.E.F. Carlos Gomes .....	151
Figura 13 - E.E.E.F. Carlos Gomes.....	152
Figura 14 - Caracterização da Comunidade pelos professores .....	155
Figura 15 - Caracterização da Comunidade pelos professores .....	157
Figura 16 - Mapa de localização da E.E.E.F. 15 de Março .....	158
Figura 17 - Caracterização da Comunidade pelos professores .....	161
Figura 18 - Representação da religiosidade.....	203
Figura 19 - Projeto Museu: História da Comunidade.....	203
Figura 20 - Trabalho realizado com a temática da Água.....	207
Figura 21 - Trabalho realizado com a temática 'afetos' .....	210
Figura 22 - Trabalho realizado com a temática da paz .....	212
Figura 23 - Trabalho representando a união e os valores no cuidado com mundo.....	213
Figura 24 - Trabalho realizado com a temática "Consciência Negra" .....	214
Figura 25 - trabalho realizado com a temática: "vida saudável" .....	215
Figura 26 - trabalho realizado com a temática "Alimentação" .....	216
Figura 27 - Trabalho prático realizado com a temática "alimentação saudável" .....	216
Figura 28 - Trabalho prático realizado com os alunos na produção de alimentos ..	217
Figura 29 - Atividade de Teatro realizado com a temática "Meio ambiente e resíduos sólidos" .....	217
Figura 30 - Trabalho de campo realizado com a temática "resíduos sólidos" .....	218
Figura 31 - Atividade realizada com os alunos sobre o mundo Poluído e Preservado .....	218
Figura 32 - Atividade realizada com os alunos de confecção de brinquedos junto à família com materiais recicláveis.....	219
Figura 33 - Atividade realizada com a temática: "A Escola que quero para o futuro" e "Os valores que a Escola cultiva" .....	220
Figura 34 - Atividade realizada com os alunos com a temática: "A escola que eu quero" .....	220
Figura 35 - Atividade sobre o Assentamento Nova Ramada – 29 anos .....	222
Figura 36 - Atividade 30 anos do Assentamento Nova Ramada .....	223

Figura 37 - Mural representando a relação: Eu, a Escola e a Comunidade .....	224
Figura 38 - Trabalho Educação Infantil promovendo a coletividade .....	225
Figura 39 - Doces típicos feitos para a Festa Junina .....	226
Figura 40 - Casamento Caipira e Danças.....	226
Figura 41 - Bingo e Amostra Pedagógica: atividades realizadas na Festa Junina .	227
Figura 42 - Missa Comemoração/Maquete 60 anos da Escola .....	227
Figura 43 - Almoço em comemoração aos 60 anos da Escola.....	228
Figura 44 - Mudanças de árvores doadas às famílias da comunidade.....	228
Figura 45 - Doces feitos pela comunidade para a festa da Escola .....	229
Figura 46 - E. E. E. F. 15 de Março. Apresentação de Natal e de Danças Típicas (2018) .....	229
Figura 47 - Horta e Pomar da Escola.....	230
Figura 48 - Projeto Ervas Medicinais .....	230
Figura 49 - Horta Escolar .....	231
Figura 50 - Canteiros .....	231
Figura 51 - Mutirão de limpeza na Escola.....	232
Figura 52 - Mutirão de limpeza .....	232
Figura 53 - Plantio de Mudanças de Capim Elefante .....	233
Figura 54 – Queimadas .....	234
Figura 55 - Mutirão: Plantio de árvores nativas e frutíferas .....	235
Figura 56 - Mutirão: Plantio de mudanças nos canteiros.....	235

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>23</b>
<b>1</b>	<b>INTRODUZINDO A TESE .....</b>	<b>34</b>
<b>2</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS .....</b>	<b>39</b>
2.1	ABORDAGEM METODOLÓGICA .....	39
2.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	41
2.3	FASES DA PESQUISA.....	42
2.4	UNIVERSO DE ANÁLISE E SUJEITOS DA PESQUISA.....	43
2.5	PROCEDIMENTOS ADOTADOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	48
2.5.1	<b>Pesquisa Bibliográfica .....</b>	<b>48</b>
2.5.2	<b>Pesquisa Documental .....</b>	<b>49</b>
2.5.3	<b>Pesquisa de Campo.....</b>	<b>49</b>
2.5.4	<b>Aplicação de Questionários .....</b>	<b>50</b>
2.5.5	<b>Aplicação de Entrevistas .....</b>	<b>51</b>
2.5.6	<b>Registro de Imagens .....</b>	<b>52</b>
<b>3</b>	<b>PENSAMENTO TRADICIONAL AO PENSAMENTO CRÍTICO.....</b>	<b>53</b>
3.1	CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....	65
3.1.1	<b>Educação Ambiental no contexto da perspectiva crítica.....</b>	<b>70</b>
3.2	EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	75
3.3	ESCOLA DO CAMPO.....	86
<b>4</b>	<b>EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS FEDERAIS.....</b>	<b>90</b>
4.1	ATUAÇÃO DA SECAD/SECADI NO EIXO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	90
4.2	OS 20 ANOS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS.....	110
4.2.1	<b>Os caminhos e descaminhos da educação ambiental .....</b>	<b>114</b>
4.3	CURSO DE EXTENSÃO “EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLAS SUSTENTÁVEIS E COM-VIDA/UFSM” .....	116
<b>5</b>	<b>CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO: O MUNICÍPIO, A COMUNIDADE E A ESCOLA – DE ONDE FALAM? .....</b>	<b>139</b>
5.1	MUNICÍPIO DE FAXINAL DO SOTURNO.....	144
5.1.1	<b>Escola Estadual de Ensino Fundamental São Domingos Sávio .....</b>	<b>145</b>
5.2	MUNICÍPIO DE JÚLIO DE CASTILHOS .....	150
5.2.1	<b>Escola Estadual de Ensino Fundamental Carlos Gomes.....</b>	<b>151</b>
5.2.2	<b>Escola Estadual de Ensino Fundamental 15 de Março .....</b>	<b>157</b>
<b>6</b>	<b>EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: O TRABALHO DOCENTE – O QUE FALAM E O QUE FAZEM? .....</b>	<b>162</b>
6.1	O QUE DIZEM OS PROFESSORES? PERCEPÇÕES, VISÕES E O TRABALHO DOCENTE .....	190

6.1.1	Em relação à valorização da Cultura local.....	200
6.1.2	Em relação à Educação na Concepção Crítica.....	204
6.1.3	Em relação à construção de valores .....	208
6.1.4	Em relação à Diversidade.....	213
6.1.5	Em relação à Alimentação.....	215
6.1.6	Em práticas ambientais sustentáveis .....	217
6.1.7	Em relação à valorização da vida no campo e a comunidade .....	219
6.1.8	Em relação à coletividade .....	223
6.1.9	Em relação Integração Escola Comunidade.....	225
6.10	Em relação a Práticas Agrícolas em Educação Ambiental e Educação do Campo.....	230
6.11	Em relação aos princípios da Agroecologia.....	236
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	237
7.1	PROPOSIÇÕES DA PESQUISA .....	241
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	243
	<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE</b> .....	251
	<b>ANEXO A - NOTA TÉCNICA ASSESSOR DO ÓRGÃO GESTOR DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b> .....	252
	<b>ANEXO B - NOTA DA COMUNIDADE ACADÊMICA BRASILEIRA LIGADA AO CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b> .....	253
	<b>ANEXO C - TEXTO- NOTA DE REPÚDIO PELA EXTINÇÃO DE COLETIVOS DEMOCRÁTICOS - DECRETO 9.759/2019</b> .....	254
	<b>ANEXO D – TEXTO - FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO CARTA-MANIFESTO 20 ANOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DO PRONERA</b> .....	255
	<b>ANEXO E - TEXTO - CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO- MANIFESTAÇÃO FECHAMENTO DE ESCOLAS</b> .....	259
	<b>ANEXO F - PROGRAMAÇÃO: SEMINÁRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL CURSO “EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ESCOLAS SUSTENTÁVEIS E COM-VIDA”</b> .....	260

## APRESENTAÇÃO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar; constatando, intervenho; intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1997, p. 32).

Pensar educação, identidade, sujeitos, emancipação e liberdade, é pensar sobre a vida, a esperança e a resistência, sobre todos e todas, que vivem, lutam, perseveram e acreditam numa outra sociedade pautada na ética e na justiça social e ambiental! É importante destacar que a temática desta pesquisa não foi simplesmente uma escolha acadêmica ou uma necessidade científica, mas ela vem ao encontro aos anseios, indagações, vivências, esperanças e ideais que se constituíram ao longo da minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal. Durante minha caminhada, diversas pessoas, grupos sociais, saberes e experiências possibilitaram a construção da minha identidade, do meu “eu” enquanto “sujeito histórico” e educadora ambiental.

Evidentemente as pesquisas no campo da Educação Ambiental apresentam-se de formas diversificadas, abrangendo várias correntes, que produzem fundamentos, metodologias, concepções e práticas diferenciadas, refletindo distintos projetos de sociedade. É importante destacar que neste estudo a Educação Ambiental assume a Concepção Crítica/Emancipatória/Popular, como uma ferramenta de transformação da realidade socioambiental (KIST, 2010).

Diante desta perspectiva, pensar a Educação Ambiental para a Escola do Campo torna-se essencial, articulando com os saberes tradicionais e com as necessidades dos povos do campo, através do projeto da Educação do Campo, na busca do fortalecimento da Educação Popular, dos Movimentos Sociais e da construção de uma sociedade igualitária.

Sendo assim, não poderia deixar de me constituir como pessoa, como sujeito, como educadora ambiental, como ser social nesta apresentação, pois, inúmeros saberes contribuíram para minha trajetória e foram trilhando caminhos e descaminhos, conhecimentos e compartilhando experiências e diálogos que formaram a escrita desta Tese. Estes não se restringiram somente à sala de aula, à escola, ou às experiências acadêmicas e profissionais, mas principalmente na

transformação que a relação com o outro proporciona, ressignificando meu olhar, minha percepção, o modo de interpretar e ver o mundo, o outro e a sociedade que nos rodeia, me constituindo a cada dia como sujeito.

Neste contexto é importante destacar que, o que motivou esta pesquisa desenvolvida no Doutorado foram dois fatores: O primeiro em acreditar na Educação Ambiental, na Educação Ambiental Crítica (EAC), como instrumento de transformação das relações dos seres humanos com ele mesmo, com o outro e com sociedade. E, o segundo, no comprometimento como educadora com a diversidade dos sujeitos que constituem nossa sociedade e com uma educação crítica, transformadora, dialógica e participativa como prática da liberdade e da emancipação.

A temática deste estudo não foi simplesmente uma escolha, mas uma busca enquanto educadora ambiental, de ressignificar minha prática docente aprimorando meus conhecimentos, pesquisas e trabalhos na formação continuada de professores. Através de um comprometimento ético na construção de conhecimentos que me permitissem dialogar com as escolas do campo, com educadores do campo, com os territórios rurais a partir de uma articulação entre a perspectiva da Educação do Campo e a Educação Ambiental. Foi consequência da minha experiência de 16 anos em trabalhos e pesquisas no campo da Educação Ambiental, através de reflexões nas concepções Freireanas, elemento essencial que nos conduz a refletir sobre os sujeitos, suas perspectivas, sua realidade, seus anseios, seus desafios e suas esperanças, na construção de um processo dialógico e participativo.

Desta forma, é importante relatar um pouco da minha trajetória pela Educação Ambiental na perspectiva Crítica, da minha história, de como fui me constituindo como sujeito e educadora ambiental, sendo fundamental as contribuições que a minha formação em Geografia proporcionou na busca da compreensão das relações entre o homem e a sociedade como um todo.

Sendo assim, relato um pouco da minha caminhada na Educação Ambiental que iniciou no ano de 2003, durante a graduação no curso de Geografia-Licenciatura Plena (UFSM), através da participação de uma oficina intitulada “Educar para

Sustentabilidade<sup>1</sup>”, ministrada pelas Educadoras Enise Ito Isaia, (Núcleo Regional de Educação Ambiental do IBAMA), Ester Fabrin (Secretaria de Agricultura do Estado do Rio Grande do Sul) e Lila Araújo Madruga (Secretaria de Município de Santa Maria-SMED).

Estas três mulheres me inspiraram e foram responsáveis por despertar em mim o interesse pela Educação Ambiental. A oficina trazia reflexões sobre diversos aspectos apresentados para elaboração de um projeto na perspectiva crítica da Educação Ambiental, me incentivando à busca de um orientador, de uma escola e parcerias para o desenvolvimento do mesmo. Desta forma, foi desenvolvido o projeto de extensão: “Práticas Pedagógicas em Educação Ambiental-Escola Municipal de Ensino Fundamental Intendente Manoel Ribas<sup>2</sup>”, no 10º Distrito de Santo Antônio, Santa Maria, orientado pelo Prof. Dr. Mauro Kumpfer Werlang-UFSM, RS. O projeto foi realizado entre os anos de 2004 e 2007, através de uma metodologia de pesquisa-ação. A Escola atendia alunos provenientes da área urbana e rural, entre estes, filhos de agricultores e de catadores do chamado “lixão da caturrita”, crianças que muitas vezes se alimentavam e sobreviviam de resíduos coletados.

Com o desenvolvimento dos trabalhos<sup>3</sup>, tanto o meu olhar, como o dos participantes do projeto foi se reeducando. Aprendemos não apenas a ver, mas também a olhar, ler, interpretar e compreender aquele território complexo, com inúmeros conflitos e problemas socioambientais. Durante a pesquisa, surgiram

---

<sup>1</sup> Realizada através do Fórum Permanente de Educação Ambiental/UFSM, a mesma apresentava as diferentes concepções de Educação Ambiental e propunha elaborar um projeto dentro da área de formação de cada participante, contemplando a interdisciplinaridade, transversalidade e multidisciplinaridade, sendo que as atividades a serem desenvolvidas deveriam utilizar um problema ambiental como tema gerador, conforme Freire (2006).

<sup>2</sup> O projeto foi realizado em três etapas principais: (i)- Diagnóstico da prática utilizada em Educação Ambiental na escola e dos principais problemas enfrentados pela comunidade escolar; (ii) Desenvolvimento de trabalhos em Educação ambiental, (incluíram atividades realizadas juntamente com alunos, comunidade escolar, comunidade entorno e Formação continuada dos professores da escola numa perspectiva crítica parceria com o Núcleo Regional de Educação Ambiental do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Ambientais Renováveis/IBAMA, Prefeitura Municipal de Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, entre outros apoiadores). (iii) - Avaliação dos resultados.

<sup>3</sup> As atividades basearam-se na Concepção Crítica da Educação Ambiental (Carvalho, Loureiro) e na metodologia de educação proposta por Freire (2006), através da Pedagogia do Oprimido, uma educação dialógica, participativa, libertadora, tendo como ponto de referência a problematização da realidade dos educandos, surgindo deste o diálogo a construção dos temas geradores. O trabalho abrangeu diversos órgãos públicos, comunidade escolar e entorno empresas privadas ultrapassando os limites da escola e da comunidade, proporcionando aos sujeitos diversas ações socioambientais em busca de uma melhor qualidade de vida, bem como a valorização deles como sujeitos.

diversas questões no coletivo da escola que precisavam ser discutidas, como por exemplo: Quem eram os sujeitos? Na sua maioria estavam provisória ou permanentemente em áreas degradadas? Como trabalhar, com o tema de um ambiente poluído? Como abordar a problemática dos resíduos sólidos, se para muitos era o único meio de sobrevivência? Um território permeado por conflitos, pela escassez de recursos financeiros e de sujeitos não atingidos pelas políticas públicas sociais.

Um dos momentos marcantes do projeto foi à realização de uma visita com os professores da escola, ao Lixão da Caturrita. O objetivo da atividade era oportunizar aos professores avaliarem um pouco a realidade da maioria dos alunos e da comunidade. Nesta visita, encontramos o pai de um dos alunos que relatou: “somos as pessoas mais excluídas da sociedade, não possuímos direito a nada”. Com estas palavras, este pai nos demonstrou o sentimento de abandono, de exclusão, de desvalorização pela sociedade e pelo poder público, que não o reconhecia como um ser social, um sujeito de direitos, muito menos valorizavam a sua luta diária por sobrevivência.

Conforme Freire (2006), “Transformar a realidade opressora, é tarefa histórica, é tarefa dos homens”, desta forma, uma proposta que foi inicialmente idealizada através de uma oficina de 4 horas, resultou em uma experiência educativa, que procurou articular a prática formal e não formal da educação ambiental crítica, proporcionando ações integradoras entre a escola e a comunidade.

Foi através de inúmeras situações vivenciadas e de muitas reflexões, que compreendemos que a Educação Ambiental não pode deter-se apenas à transmissão de conhecimentos, mas ampliar-se a uma prática educativa, capaz de produzir a autonomia dos sujeitos e não dependência, uma abordagem crítica e emancipatória voltada ao exercício da cidadania. Desta forma, oportunizando aos sujeitos uma leitura crítica, desvelando a realidade, a fim de atuarem individual e coletivamente como seres históricos e transformadores da sua realidade.

Cabe destacar, que durante a realização do projeto houve o fechamento do lixão (Município de Santa Maria), onde presenciamos crianças, mulheres e homens desesperados, pois mesmo em condições subumanas, este era o seu único meio de sobrevivência. Existiam inúmeros conflitos neste território o que nos trouxe ensinamentos e experiências, que me transformaram enquanto ser humano e

enquanto educadora. Tivemos a oportunidade de associar a teoria com a prática de uma educação transformadora, conforme as palavras de Freire (1996) “Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender”. Dentre outras questões aprendi a importância de entender e compreender o mundo do outro a partir dele, da sua vivência de mundo, das suas aspirações e conflitos vivenciados, conforme as palavras de Boff (1997):

Todo o ponto de vista é à vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual sua visão de mundo. Isso faz da leitura uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. (BOFF, 1997, p. 9).

Passei a participar de diferentes projetos e grupos na área ambiental, principalmente na Educação Ambiental, realizei diversos trabalhos através da FUNDAÇÃO MO'Ã – “Estudos e Pesquisas para a Proteção e o Desenvolvimento Ambiental” (2004 a 2010), ONG Ambientalista. Representei a mesma em diversas ações em parceria com a SMED (Secretaria Municipal de Educação), SMPA (Secretaria Municipal de Proteção Ambiental), com a Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, Coordenadoria Regional de Educação-8ª CRE, IBAMA, Batalhão Ambiental entre outros projetos direcionados a comunidades, escolas urbanas e rurais em diversos municípios. Durante este período na Fundação, representei a mesma no Conselho Desenvolvimento do Meio Ambiente (CONDEMA) no município de Santa Maria sendo coordenadora no período de 2009/ 2010. Atuando também pela Fundação na coordenação do PROMFEA (Programa Municipal de Formação de Educadores Ambientais (Órgão Gestor) e na Elaboração da Política Municipal de Educação Ambiental de Santa Maria através da REMEA (Rede Municipal de Educadores Ambientais), entre outras atividades.

Em 2007 ingressei na Especialização em Educação Ambiental (UFSM), desenvolvendo a pesquisa: “A ÁGUA NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL”: UMA ANÁLISE A PARTIR DA III CONFERÊNCIA NACIONAL INFANTO-JUVENIL PELO MEIO AMBIENTE”, tendo como orientador o Prof. Dr. Toshio Nishijima. Tive a oportunidade de participar como avaliadora dos

projetos da III Conferência e IV Conferência etapa Regional, realizada na área de abrangência da 8ª Coordenadoria de Educação.

O Mestrado foi concluído no ano de 2010 em Geografia e Geociências (UFSM), na Área de Concentração em Meio Ambiente, Paisagem e Qualidade Ambiental com a Dissertação intitulada “CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS MATRIZES TEÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS PRESENTES EM ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE SANTA MARIA-RS” orientada pelo Prof. Dr. Adriano Severo Figueiró. A pesquisa tinha como objetivo identificar e discutir as matrizes teóricas e epistemológicas associadas às práticas docentes em Educação Ambiental desenvolvidas nas escolas localizadas na zona urbana no Município de Santa Maria, RS. Neste período colaborei em diversos projetos como integrante do Grupo de pesquisas da UFSM, “GAIA” (Grupo de Análise e Investigação Ambiental), entre ele “O Cine Clube Socioambiental” realizado na UFSM, o “Programa de Extensão Educação Socioambiental Multicentros”, desenvolvido no Centro de Ciências Rurais-UFSM, que participo até o presente momento.

Durante e após o mestrado desenvolvi diferentes trabalhos ligados à formação de professores em Educação Ambiental e à questão dos resíduos sólidos em diversos municípios, destaco o Município de Jaguari/RS, onde auxiliei através da Fundação MÕ'A, nos trabalhos de Gestão e Educação Ambiental sobre o gerenciamento de resíduos sólidos na zona urbana e rural, através da secretaria de Educação e Planejamento e Meio Ambiente, com os professores da rede municipal e os catadores da ARSELE (Associação de Materiais Recicláveis).

Ainda no ano de 2010, recebi a Comenda Ambiental da Brigada Militar como reconhecimento pela atuação em diversos municípios junto à área ambiental (educação e gestão) em parceria com o Batalhão Ambiental. No mesmo ano desenvolvi também minhas atividades docentes na FISMA (Faculdade Integrada de Santa Maria), no EJA (Educação de Jovens e Adultos) na disciplina de Geografia e no curso de Administração na disciplina de Gestão Ambiental. Através da FISMA coordenei e orientei a participação dos alunos dos cursos de Administração e Psicologia no projeto “Intervenção Socioambiental na Vila Natal” em conjunto com a Prefeitura Municipal de Santa Maria, SMED (Secretaria de Educação), Brigada Militar, CORSAN (Companhia Estadual de Saneamento Básico), SMPA (Secretaria de Proteção Ambiental) e Secretaria de Assistência Social. O trabalho foi

desenvolvido através do “Grupo de Estudos, Pesquisas e Projetos Ambientais da FISMA/GEPPAM, que institui e coordenei.

Particpei da coordenação do I Ciclo de Debates Ambientais na mesma instituição em parceria com o CONDEMA (Conselho de Meio Ambiente de Santa Maria) e a Câmara Municipal de Vereadores do Município de Santa Maria, sendo realizados diversos encontros com as temáticas: dos Resíduos Sólidos Urbanos, Código Florestal, da Água, Educação Ambiental. Também desenvolvi o Projeto de Educação Ambiental sobre a Coleta de Resíduos Eletrônicos, implantando um ponto de coleta voluntária na instituição para a comunidade em Geral em parceria com a Prefeitura Municipal e a GR2 Resíduos Eletrônicos, entre outros.

No período de 2011 iniciei a docência como Professora de Geografia na Rede Estadual de Educação, trabalhando com o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos/Ensino Médio. Em 2012 agreguei as atividades, 40 horas como Professora Substituta na Unidade Decentralizada de Educação Superior Silveira Martins-UDESSM/UFSM. Entre os anos de 2012/2014 ministrando as disciplinas com as temáticas de Gestão Ambiental, Resíduos Sólidos, Seminários, Áreas Protegidas, Saneamento Ambiental, Educação Ambiental e Poluição no curso de Gestão Ambiental, como também disciplinas nos cursos de Agronegócio e Bacharelado Interdisciplinar, voltados a área ambiental.

O trabalho desenvolvido foi direcionado para práticas de pesquisas e projetos voltados ao espaço urbano e rural, principalmente em relação à poluição ambiental em propriedades rurais, como também a orientação aos trabalhos de conclusão de curso e participação em bancas voltados à temática ambiental.

No 2º semestre de 2014 e no 1º semestre de 2015, trabalhei como professora contratada do Município, atendendo turmas do 5º ao 9º ano, no Estado com turmas da 5ª a 8ª série e EJA-Ensino Médio, além das atividades e projetos de Educação Ambiental. Com o objetivo de aprimorar meus conhecimentos e iniciar as pesquisas para o Curso de Doutorado, participei como professora pesquisadora do curso de Extensão “Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e Com-Vidas-UFSM” nos anos de 2014/2015, do qual faz parte desta pesquisa.

Em minha trajetória tive participação na organização de diversos eventos na área ambiental, como projetos, realização de palestras, oficinas, avaliação de projetos, debates, principalmente nas temáticas de meio ambiente e educação ambiental. Colaborei com diversos trabalhos voltados à formação de professores em

Educação Ambiental em Escolas Urbanas e Rurais/Campo, sendo elas estaduais e municipais no Rio Grande do Sul e Santa Catarina em parceria com a UFSM, e/ou diversos órgãos públicos, Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), Universidade da Fronteira Sul/SC (UFFS) e com a Universidade Federal do Pampa/UNIPAMPA.

As experiências acadêmicas, profissionais que se deram até o início de (2015) e a busca por aprofundar meus conhecimentos em Educação Ambiental no Doutorado auxiliaram na escolha da temática, da linha de pesquisa e da professora Ane Carine Meurer como orientadora. Neste contexto houve a necessidade da compreensão do projeto da Educação do Campo, uma modalidade educativa transformadora e emancipatória que na minha perspectiva dialogava e se articulava com a Educação Ambiental Crítica em diversos aspectos.

O Trabalho realizado neste Programa de Doutorado em Geografia – do Centro de Ciências Exatas da Universidade Federal de Santa Maria, aprofundou minhas relações com o Grupo de Pesquisa em Educação e Território (GPET), iniciado no Mestrado. Cabe destacar que durante o mestrado em 2011, já havia participado em parceria com o GPET na formação de professores em Educação Ambiental em uma escola do campo.

O período do doutorado me oportunizou diversas atividades articulando a Educação Ambiental e a Educação do Campo, temática da minha pesquisa, integrando diferentes projetos coordenados pela minha orientadora Prof. Dr<sup>a</sup> Ane Carine Meurer relacionados à formação continuada de professores, como também publicações em eventos e livros, e participações em eventos no âmbito municipal, regional e internacional.

Destaca-se a participação como palestrante no “Seminário diálogos com Paulo Freire”, realizado para os professores das Escolas pela UNIPAMPA/São Gabriel-RS, no III Seminário Regional de Educação do Campo-SIFEDOC, na comissão organizadora, na comissão científica e na apresentação dos trabalhos. No Seminário Internacional de Educação Ambiental/ UFSM na organização, na avaliação dos trabalhos nas temáticas de Gestão e Educação Ambiental, no I e II Encontro de Diálogos Ambientais como parte da mesa redonda “Educação Ambiental, Diálogos e propostas no Ensino Superior” discutindo as ações na UFSM. Pela Universidade Federal de Ouro Preto/UFOP colaborei na III SEMANA ACADÊMICA do Curso de Geografia – EAD, com a palestra “A Educação Ambiental Crítica na Formação de Professores em Geografia: um debate necessário”.

No Programa de Inovação Pedagógica (PROIPE/UFSM), inicialmente ministrei as oficinas “Meio Ambiente e Escolas Sustentáveis” e “Educação Socioambiental para a Escola do Campo”, respectivamente no Seminário Internacional de Educação e Intercultura e I Encontro de Professores de Escolas Técnicas e da Educação do Campo, no município de Três de Maio e no no Seminário Internacional de Educação e Intercultura no Município de Santiago, as oficinas foram ministradas com a Profª Drª Venice Gring’s<sup>4</sup>.

Em relação ao PROIPE, posteriormente passei a colaborar como professora e orientadora pedagógica, participando de inúmeras atividades, projetos e formação continuada de professores, entre elas destaco a participação como palestrante na Universidade do Paraguai – UNAI com a temática de “Desenvolvimento Territorial Sustentável” para os cursos de Administração e Agronegócio e para as licenciaturas com o tema “Poluição Ambiental e o momento Político atual no Brasil”.

Em 2018/2019 pelo programa atuei em diversos municípios do estado do Rio Grande do Sul na formação continuada de professores, na realização de consultoria e assessoria aos projetos das escolas em Educação Ambiental.

No ano de 2018 também passei a integrar o Grupo de Estudos em Ensino de Geografia e Educação Ambiental (GEENGEA) pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), participando de alguns eventos, da comissão científica do livro “Educação Ambiental e Geografia V: Sensibilizações, práticas e caminhos”, organizado pela Prof Dr. Eloiza Cristiane Torres, como parecerista dos trabalhos no “XVII ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA/IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL/II MOSTRA PARANAENSE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. Participei também como colaboradora e ministrando o mini curso: “Formação de Educadores Ambientais, Contribuições e Práticas transformadoras na Biblioteca Cidadã, como parte do curso de Formação de Professores em Educação Ambiental da Rede Municipal de Jataizinho. O curso desenvolvido como parte da pesquisa de Doutorado/UEL pela Doutoranda Clarissa Massi.

Atuo como professora do Estado do Rio Grande do Sul, desde 2012, no Instituto de Educação Olavo Bilac - IEOB, no qual desenvolvo (2017 a 2019) diversas atividades e projetos a partir da Biblioteca, cito aqui alguns como

---

<sup>4</sup> Coordenadora do Programa de Extensão Educação Socioambiental Multicentros/UFSM.

campanhas de recolhimento de resíduos eletrônicos e papéis (comunidade e escola), "Reestruturação da Biblioteca Infantil Monteiro Lobato como instrumento de Educação Ambiental". Colaboração no projeto em parceria com a escola e o curso de Engenharia Florestal-UFSM, "Ações de educação ambiental como ferramenta de apoio à valorização dos recursos florestais".

Nas palavras de Freire (1979, p.84): "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo", desta forma, a educação transforma o homem em sujeitos, em agentes da própria história, tornando pessoas críticas, cientes do seu papel na sociedade e da responsabilidade no exercício da cidadania na busca de um mundo melhor, com qualidade de vida e justiça socioambiental. A Educação libertadora, emancipatória, busca a compreensão do eu, do outro e do mundo na sua totalidade impulsionando a transformações do ser humano e das suas relações com a sociedade.

Acredito na Educação Ambiental Crítica e na Educação do Campo como ferramentas de luta, e instrumentos de emancipação dos sujeitos. Sendo assim, a presente tese está estruturada em 8 capítulos, dispostos da seguinte forma:

Apresenta-se a introdução, trazendo a temática do estudo, justificativa, os objetivos gerais e específicos no Capítulo 1.

No capítulo 2 descrevo os caminhos metodológicos que foram percorridos para realização do estudo, o método, os procedimentos metodológicos, as fases da pesquisa.

No capítulo 3, busquei problematizar os conceitos de Educação Ambiental Crítica, Educação do Campo e Escola do Campo, que se desenvolveu a partir dos principais autores: - Educação Ambiental Crítica: Carvalho; Guimarães; Loureiro; Layrargues, Sorrentino e Dias. - Educação do Campo: Fernandes, Molina, Arroyo, Caldart, Silva, - Escola do Campo: Caldart, Molina, Fernandes.

Já no Capítulo 4, trago a Educação Ambiental e a Educação do Campo nas políticas educacionais federais, um histórico do tema "Diversidade", principalmente no que tange a Educação Ambiental desde o Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Apresento uma análise da atuação da Secad/Secadi nos Governos do Presidente Lula e Dilma nas temáticas da Educação Ambiental e Educação do Campo, as repercussões do fechamento da secretaria no governo atual. Neste capítulo buscou-se apresentar uma análise dos 20 anos da educação ambiental como política pública e os possíveis erros cometidos ao longo deste

processo e caminhos que se apresentam para resistência do desmonte da educação neste momento histórico, a partir de entrevista com autores-pesquisadores que participaram do processo de construção do campo da Educação Ambiental e da Educação Ambiental Crítica no Brasil. Também descrevo os objetivos, algumas atividades e adaptações realizadas pela equipe de trabalho no projeto que foi desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Maria: “Curso de Extensão Escolas Sustentáveis e Com-Vida/UFSM”.

Os conceitos acima destacados, as ideias propostas pelo grande Educador Popular Paulo Freire, bem como as políticas públicas permeiam toda escrita do trabalho. Buscou-se para um uma maior compreensão do estudo, compor os últimos capítulos trazendo o diálogo com os professores, algumas pessoas participantes da comunidade escolar e a pesquisa realizada a partir da estruturação dos dados da seguinte forma:

*De onde falam? O que falam e o que fazem?*

Sendo assim, no Capítulo 5 caracteriza a área de estudo: Município, Comunidade e Escola; Seguida do Capítulo 6 que traz como debate a Educação, Educação Ambiental Crítica, a Educação do Campo e o Trabalho Docente, a partir dos discursos dos professores, suas percepções, visões.

No sexto capítulo abordo as práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas: Práticas ou Práxis? E de que forma se articulam na perspectiva da educação ambiental crítica e da educação do campo nestas escolas pesquisadas. E para encerrar, trago as considerações finais e proposições do estudo no sétimo capítulo, seguido das referências que embasaram a construção desta tese, sendo apresentadas no Capítulo 8.

## 1 INTRODUZINDO A TESE

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos para saber o que seremos. (FREIRE, 1979, p.33).

A racionalidade envolvida na modernidade perpassa todas as relações que o homem estabelece com ele mesmo, com o outro ser humano, com a natureza, com o mundo que o rodeia. Portanto ela abarca também as relações do homem com a terra, incluindo as relações de produção camponesa. Desta forma, práticas milenares de cultivo da terra que agrediam minimamente os recursos naturais passam a ser desmerecidas, menosprezadas, enquanto outras práticas de exploração e destruição do solo foram intensificadas.

As mudanças ocasionadas pela Revolução Verde foram muito além da tecnificação e da mecanização da agricultura, houve todo um pacote que veio junto com este processo, ocasionando intensas transformações no modo de produção agrícola, conseqüentemente, no território.

No Brasil, a Revolução Verde surgiu durante a ditadura militar, como política de Estado, principalmente na década de 70, quando teve seu processo acelerado, desencadeando novas configurações nos territórios agrícolas, com intensificação dos problemas ambientais, impactos sociais e econômicos. Desta forma, promovendo um conjunto de modificações na produção de alimentos, como o uso de fertilizantes químicos, insumos, agrotóxicos, exploração desenfreada do uso da terra, empobrecimento e contaminação do solo, da água, maior concentração de terras para acumulo do capital, gerando grandes desigualdades, conflitos e crises ambientais no campo.

No Brasil, a Revolução Verde surgiu durante a ditadura militar, entre a década de 1960 e 1970, intensificando os problemas nas propriedades rurais, neste período o homem passa a ver a agricultura como um processo industrial. A utilização de fertilizantes químicos, agrotóxicos, exploração desenfreada da natureza, acarretou empobrecimento e contaminação do solo, da água, aumento das desigualdades sociais, maior concentração de terras para acumulo do capital, gerando grandes conflitos e crises ambientais (SOBRINHO et al., 2017). Neste sentido, é importante destacar as ideias expostas por Marrul Filho (2001, p. 35):

Conseqüentemente, o capitalismo depende, para o seu funcionamento, de uma estrutura institucional reguladora que mantenha sua tendência a crises dentro de limites aceitáveis que não comprometam sua capacidade de acumulação e reprodução ou mesmo de um determinado modo de produção dele diferente, porém a ele subordinado. (MARRUL FILHO, 2001, p.35).

Sendo assim, o processo de degradação ambiental nas propriedades rurais tem aumentado a cada dia, principalmente com a intensificação do cultivo das monoculturas e aumento das áreas de exploração pelo agronegócio. Para o enfrentamento da crise ambiental, das desigualdades sociais e os conflitos presentes no campo, é preciso pensar a partir da perspectiva do desenvolvimento territorial sustentável. Sendo a Educação Ambiental na sua perspectiva crítica um importante instrumento neste processo, é necessário estabelecer a articulação entre a Educação Ambiental na sua perspectiva crítica e a Educação do Campo, estas são modalidades educativas provenientes de movimentos sociais que representam importantes campos de lutas para o exercício da cidadania.

A Lei 9795/99 estabelece políticas, ações estratégicas e definições, promovendo o desenvolvimento da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e modalidades, seja ele de caráter formal, não formal ou informal, sendo um instrumento de transformação da sociedade na busca da sustentabilidade com justiça ambiental e social, aspecto que também podemos identificar e compreender em relação ao projeto da educação do campo.

Devido a este quadro de conflitos e insustentabilidade ambiental que se apresentava atualmente na agricultura aumentou-se a busca por práticas sustentáveis para a produção agrícola. Porém, destaca-se a dificuldade de muitos agricultores na obtenção do conhecimento, de informações para o desenvolvimento de suas propriedades rurais com base numa agricultura que promova a proteção ao meio ambiente como um todo e a valorização do homem do campo.

A produção agroecológica tem sido uma das alternativas para o homem do campo, segundo Leff (2002, p. 53) a agroecologia proporciona alternativas sustentáveis às práticas predatórias que o modelo de desenvolvimento capitalista impôs violentamente a terra, obrigando a dar seus frutos numa exploração ilimitada em busca de produtividade e lucro. A agroecologia proporciona o resgate dos saberes, da cultura local, de uma agricultura justa socialmente, viável economicamente e ecologicamente sustentável.

Desta forma torna-se indispensável à efetivação de políticas públicas específicas que venham ao encontro do anseio e auxílio aos agricultores para a implantação dos princípios da agroecologia.

A Educação Ambiental é um importante instrumento para sensibilização e conscientização na emancipação e formação destes sujeitos críticos aptos a decidirem e atuarem frente à realidade socioambiental, promovendo a sustentabilidade do território que estão inseridos com justiça ambiental e social.

Pensar a Educação Ambiental na Escola do Campo é promover o diálogo entre a sua perspectiva Crítica e a Educação do Campo, para compreender de que forma elas se articulam no processo educativo através de seus fundamentos e suas práticas pedagógicas promovendo uma educação ambiental de forma integrada, articulada, permanente e contínua,

De acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental em seu artigo 2º “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todas as escolas, níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal”. Sendo assim, justifica-se a necessidade do desenvolvimento da Educação Ambiental no seu caráter formal, ou seja, nas instituições de ensino e não formal que representa a sua realização nas comunidades, em diferentes espaços da sociedade. Neste contexto, considera-se relevante as pesquisas, estudos sobre a Educação Ambiental na Escola do Campo.

Esta fragmentação da Educação como um todo e conseqüentemente com a Escola do Campo e Educação Ambiental Crítica, justifica-se na perspectiva do estudo e aprofundamento, visto, compreender que elas se inter-relacionam, reorganizam-se, se articulam, se recriam simultaneamente na escola, porque o território camponês possui relações com estas temáticas, são territórios de resistência, de luta, de esperanças, de vida.

Cabe destacar que segundo o Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010, que estabelece a Política de Educação do Campo<sup>5</sup> e o Programa Nacional de Reforma Agrária-PRONERA, no seu art. II estabelece conforme definido pela

---

<sup>5</sup> A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (BRASIL, 2010).

Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE que deverá ser considerada Escola do Campo aquela localizada e em área rural, ou em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Salienta-se que tanto a Educação do Campo, quanto a Educação Ambiental nascem da luta dos Movimentos Sociais, o MST e do Movimento Ecologista, tendo como base a educação libertadora, pautada na dialogicidade e a luta contra opressão, propostas pelo grande Educador Paulo Freire. Desta forma, a educação ambiental aponta a necessidade do debate e da reflexão proporcionando aos sujeitos condições para o exercício da cidadania, com consciência da importância e responsabilidade da participação efetiva dos sujeitos nas questões coletivas. (KIST; MEURER, 2015, p. 114).

Este estudo delimita-se em Escolas do Campo, buscando contribuir para o aprofundamento das discussões e reflexões relacionadas à articulação da Concepção Crítica da Educação Ambiental e da Educação do Campo, através de uma práxis dialógica, transformadora e emancipatória que atenda as necessidades das populações do campo<sup>6</sup>.

A Educação para ser transformadora e emancipatória proporcionando o empoderamento dos sujeitos na busca de mudanças da sua realidade, deve trabalhar com educandos tendo como referência a sua realidade e os problemas enfrentados, respeitando as especificidades dos sujeitos, dos grupos sociais e dos territórios que fazem parte, valorizando sua identidade, sua cultura e saberes tradicionais.

Para Loureiro (2005, p.1490),

Educar para emancipar é reconhecer os sujeitos sociais e trabalhar com estes em suas especificidades. A práxis educativa transformadora é, portanto, aquela que fornece ao processo educativo condições para ação modificadora e simultânea dos indivíduos e dos grupos sociais; que trabalha a partir da realidade cotidiana visando à superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam e definem a sociedade capitalista globalizada.

Desta forma, buscando compreender este universo complexo que permeia os territórios educativos da Educação Ambiental Crítica na Escola do Campo, se apresenta a seguintes questões da pesquisa:

---

<sup>6</sup> Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; (BRASIL, 2010).

A Educação Ambiental Crítica e a Educação do Campo dialogam e se articulam nestas escolas?

O curso de Extensão “Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e Com-Vida/UFSM” contribuiu para ressignificação das práticas nas escolas do campo pesquisadas?

Ressalta-se que, neste estudo, a pesquisadora também é sujeito da pesquisa, por ter participado, como professora/pesquisadora desde o início na organização e realização do Curso.

A presente tese traz como objetivo geral compreender de que forma a Educação Ambiental Crítica, dialoga com a Educação do Campo nas escolas do campo que participaram do projeto de Extensão Educação Ambiental - Escolas Sustentáveis e Com-Vida/UFSM.

Como objetivos específicos pretende-se:

1. Problematizar os conceitos de educação ambiental crítica, educação do campo e escola do campo.
2. Analisar a atuação da Secad/Secadi nos eixos da educação ambiental e educação do campo nos Governos Lula e Dilma e as repercussões da sua extinção no atual governo.
3. Verificar se o projeto de extensão de Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e Com-Vida/UFSM promoveu mudanças nas práticas docentes das escolas pesquisadas.
4. Identificar e discutir a concepção que orienta as práticas docentes nestas escolas.
5. Averiguar se a Educação Ambiental Crítica e a Educação do Campo estão presentes nestas escolas e de que forma se articulam através de uma práxis pedagógica.

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

Neste incessante movimento, trilhando os caminhos metodológicos desta investigação, cada passo dado foi acompanhado de desafios, nos permitindo revelar as percepções, interpretações, reflexões e as ressignificações das formas de ver e agir no mundo dos sujeitos que fazem parte desta pesquisa. É no campo de uma educação como ferramenta de transformação da sociedade que esta pesquisa se inseriu, adentrando nos territórios educativos da Educação Ambiental Crítica e da Educação do Campo.

Territórios constituídos por educadores e educadoras que fazem do seu fazer pedagógico, de sua práxis um ato de resistência a uma educação massificadora que invisibiliza as minorias e os sujeitos do campo. Nesta busca de pensar e compreender a Educação Ambiental Crítica na Escola do Campo, alguns caminhos metodológicos foram percorridos, proporcionando avançar nas diferentes etapas. Desta forma, abaixo descreveremos a metodologia desenvolvida para realização desta Tese.

### 2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Os caminhos metodológicos percorridos possibilitaram alcançar os objetivos propostos para a realização da pesquisa que constitui esta Tese, tendo como base o método Dialético, numa abordagem qualitativa utilizando-se como metodologia de investigação, o estudo de caso.

Lakatos e Marconi (2003) apontam 4 leis fundamentais do método dialético, a) ação recíproca, unidade polar ou "tudo se relaciona"; b) mudança dialética, negação da negação ou "tudo se transforma"; c) passagem da quantidade à qualidade ou mudança qualitativa; d) interpenetração dos contrários, contradição ou luta dos contrários.

Nas ideias expressas por Saviane sobre a Dialética, o autor nos traz como a construção do pensamento nesta perspectiva metodológica,

[...] parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Diferentemente, pois, da crença que caracteriza o empirismo, o positivismo, etc. (que confundem o concreto com o empírico) o concreto não é ponto de partida, mas ponto de chegada do conhecimento. E, no entanto, o concreto é também o ponto de partida. Como entender isso? Poder-se-ia dizer que o

concreto-ponto de partida é o concreto real e o concreto-ponto de chegada é o concreto pensado, isto é, a apropriação pelo pensamento do real-concreto. Mais precisamente: o pensamento parte do empírico, mas este tem como suporte o real concreto. Assim o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada é concreto real (SAVIANI, 2007, p. 4).

A construção do presente trabalho foi orientada através de uma metodologia de investigação com caráter qualitativo. Para Minayo (2001, p. 21-22).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aprofundamento dos aspectos subjetivos, da realidade empírica.

Neste mesmo sentido, Bauer e Gaskell (2002, p. 57) nos diz que,

O principal interesse dos pesquisadores qualitativos é na tipificação da variedade de representações das pessoas no seu mundo vivencial. As maneiras como as pessoas se relacionam com os objetos no seu mundo vivencial, sua relação sujeito-objeto, e observada através de conceitos tais como opiniões, atitudes, sentimentos, explicações, estereótipos, crenças, identidades, ideologias, discurso, cosmovisões, hábitos e práticas. Esta é a segunda dimensão, ou dimensão vertical de nosso esquema. Esta variedade é desconhecida e merece ser investigada. As representações são relações sujeito-objeto particulares, ligadas a um meio social. O pesquisador qualitativo quer entender diferentes ambientes sociais no espaço social, tipificando estratos sociais e funções, ou combinações deles, juntamente com representações específicas.

Para Chizzotti (2010, p. 83),

Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se que, pois, elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que foram uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais. Isso não significa que a vivência diária, a experiência cotidiana e os conhecimentos práticos reflitam um conhecimento crítico que relacione esses saberes particulares com a totalidade, as experiências individuais com o contexto geral da sociedade.

Segundo as ideias expostas por Grings (2009), em relação ao caráter qualitativo da pesquisa,

- (i) Na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal da pesquisa;
- (ii) A investigação qualitativa é predominantemente descritiva;
- (iii) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados e problemas.
- (iii) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- (iv) O “significado” é de importância vital na abordagem qualitativa.

## 2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa assumiu-se um eixo metodológico de investigação qualitativa com abordagem teórico-conceitual no método dialético. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 111),

[...] a questão da metodologia é importante quando se analisa o quadro de referência utilizado; este pode ser compreendido como uma totalidade que abrange dada teoria e a metodologia específica dessa teoria, aqui, é considerada toda generalização relativa a fenômenos físicos ou sociais, estabelecida com o rigor científico necessário para que possa servir de base segura à interpretação da realidade; metodologia, por sua vez, engloba métodos de abordagem e de procedimento e técnicas. Assim, a teoria do materialismo histórico, o Método de abordagem dialético, os métodos de procedimento histórico e comparativo, juntamente com técnicas específicas de coleta de dados, formam o quadro de referência marxista.

Conforme Gil (2008, p. 33),

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma. Assim, as pesquisas fundamentadas no método dialético distinguem-se bastante das pesquisas desenvolvidas segundo a ótica positivista, que enfatiza os procedimentos quantitativos.

Como modalidade de investigação foi adotado o Estudo de Caso, das para a presente pesquisa realizada com 3 escolas do campo, já referidas anteriormente. De acordo com Yin (1994), os estudos de caso são considerados estratégias quando as questões “como” e “porquê” estão a ser colocadas, sendo indicado sua utilização para estudos de fenômenos e acontecimentos contemporâneos e quando o pesquisador não necessita controle sobre os acontecimentos comportamentais.

Sendo uma estratégia que permite a observação detalhada no contexto da realidade vivenciada, podendo ser realizado através do estudo de casos simples e múltiplos.

Para Gil (2008, p. 76-77),

O Estudo de caso é caracterizado pelo estudo exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados.

Neste sentido, na observação, na reflexão, na escuta atenta aos sujeitos da pesquisa, nas análises realizadas através dos diferentes instrumentos utilizados para construção desta Tese, permitiram conhecer e interpretar as práticas pedagógicas e educativas realizadas nas escolas e suas relações com a comunidade.

Para uma maior compreensão da metodologia utilizada no desenvolvimento desta pesquisa, caminhamos por algumas fases que podem ser observados na Figura 01.

## 2.3 FASES DA PESQUISA

Diante das questões acima expostas, os caminhos percorridos para a construção deste trabalho seguiram algumas as seguintes fases:

1º fase - Escolha do tema e identificação do problema

2º fase - Seleção da área de estudo

3º fase - Fundamentação Teórica Metodológica

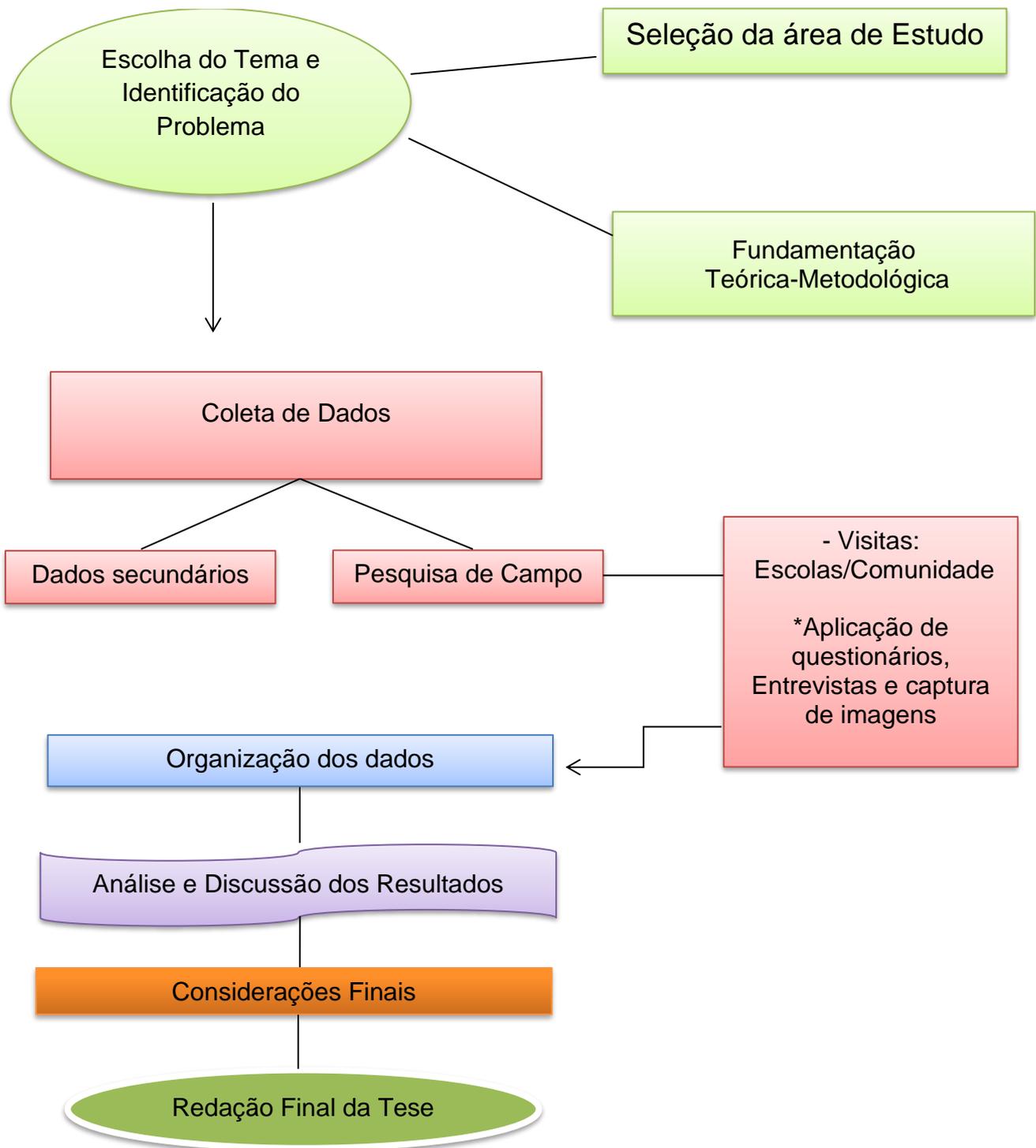
4º fase - Coleta de dados; - dados secundários; - pesquisa de campo: realização de visitas às escolas e à comunidade para análise do território em estudo; aplicação das entrevistas semiestruturadas e imagens da escola e das práticas educativas desenvolvidas na escola.

5º fase - Classificação e organização dos dados

6º fase - Análise e discussão dos resultados

7º fase - Considerações finais

8º fase - Redação final da Tese



Fonte: Organizado pela autora.

## 2.4 UNIVERSO DE ANÁLISE E SUJEITOS DA PESQUISA

No caso desta pesquisa foram adotados alguns procedimentos para compor o universo de análise, ou seja, os sujeitos e as escolas que fazem parte desta

investigação, sendo definida a partir do Curso de Extensão promovido pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM: “Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e Com Vida”.

A seleção das escolas que compõem este estudo foi realizada através de algumas categorias, critérios e indicadores previamente estabelecidos:

(i) critério geográfico: localização da escola na zona rural;

(ii) rede de Ensino: Estadual;

(iii) modalidade de Ensino: Educação Básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental;

(iv) Práticas Educativas: Desenvolvimento de Práticas de Educação Ambiental e de Educação do Campo;

(v) Participação no Curso Escolas Sustentáveis e Com-Vida, realizado pela universidade de Santa Maria (UFSM);

(vi) Concepção de Escola: Educação do Campo.

Pode-se verificar no quadro 1 as categorias, os critérios e os indicadores elaborados para selecionar as escolas participantes.

Quadro 1 - Categorias, critérios e indicadores da seleção das escolas

<b>Categoria</b>	<b>Critério</b>	<b>Indicador/justificativa</b>
Geográfico	Localização	Zona rural
Rede de Ensino	Estadual	Possuir as mesmas diretrizes educacionais.
Modalidade de Ensino	Educação Básica: - Educação Infantil - Ensino Fundamental	O desenvolvimento de trabalhos e projetos como uma proposta pedagógica e educativa da escola apresenta inúmeros do campo e educação ambiental.
Práticas Educativas	Educação Ambiental	Realização de atividades e projetos de Educação Ambiental durante o curso com professores e alunos da escola.
Educação Ambiental	Proposta pedagógica da escola	Participação de vários professores e direção da escola nas atividades do curso.
Concepção de Escola	Escola do Campo	Desenvolvimento durante o curso de práticas educativas e pedagógicas na concepção de Escola do Campo.

Fonte: Organizado pela autora.

A seleção dos professores que fizeram parte do universo de análise da pesquisa foi definida através da participação dos mesmos em todas as etapas do Curso “Escolas Sustentáveis e Com-Vidas/UFSM”.

O Quadro 2 abaixo apresenta os municípios, escolas e os professores participantes da pesquisa.

Quadro 2 - Número de escolas e professores participantes da pesquisa

Município	Nº Escola	Nº de Professores/Direção
Faxinal do Soturno	01	04
Júlio de Castilhos	02	06
<b>Total</b>	03	10

Fonte: Organizado pela autora.

Para participar da pesquisa também foram entrevistados 3 educadores/pesquisadores/professores Doutores, que possuem atuação na área de Educação Ambiental na perspectiva de Educação Ambiental-formal e Não-formal e na Formação de Professores e Educadores Ambientais e 1 educadora/pesquisadora/Professora na área da Educação do Campo. Estes Professores Doutores participaram construção do campo da Educação Ambiental no Brasil e a Professora Doutora participou da Construção do Campo da Educação do Campo. Conforme Verifica-se:

(i) Professor José Silva Quintas<sup>7</sup>, (ii) Professor Genebaldo Freire Dias<sup>8</sup>, (iii) Professor Carlos Frederico Bernardo Loureiro<sup>9</sup>, (iv) Marcos Sorrentino<sup>10</sup> (v) Mônica Castagna Molina<sup>11</sup>.

<sup>7</sup> Mestre em Física (1975) pela Universidade Federal de Brasília, graduado em Física (1967) pela Universidade Federal da Bahia. Foi para o Instituto Brasileiro de Meio Ambiente – IBAMA, em 1991 participar da construção da proposta de Educação Ambiental na Gestão Ambiental Pública. Atua na área de Educação, com ênfase em Educação Ambiental na Gestão Ambiental Pública, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Ambiental na gestão ambiental pública, principalmente Educação Ambiental no licenciamento, na gestão de UC e na gestão de recursos hídricos. Atualmente é consultor da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

<sup>8</sup> Doutor em Ecologia (1999). Foi, por mais de 27 anos, professor e pesquisador da Universidade Católica de Brasília, atuando na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Gestão Ambiental (Mestrado), onde também foi Diretor. Atua na área de EDUCAÇÃO AMBIENTAL e

É importante compreender que os autores da Educação Ambiental entrevistados possuem posições diferentes no campo da Educação Ambiental, o Prof<sup>o</sup> Sorrentino se identifica nas concepções crítica, emancipatória, socialista, humanista, libertária espiritualista e transformadora. Desta forma, apesar de seu posicionamento crítico diverge do Prof<sup>o</sup> Loureiro e Prof<sup>o</sup> Quintas, em relação às questões de atuação dos movimentos sociais, de políticas públicas e da função do estado no capitalismo, identificados na concepção Crítica da EA.

Conforme Prof<sup>o</sup> Genebaldo Dias em sua entrevista, “Creio que somos todos educadores e pesquisadores, buscando contribuir para a melhoria da experiência humana. Cada um com sua parcela, sua visão, suas percepções e apercepções”. Destacando, “Não me posiciono politicamente; Tenho uma posição generalista; Não me posiciona em uma concepção”, justificando que “todas as ideologias falharam,

---

GESTÃO AMBIENTAL (desenvolve recursos formacionais, implanta e avalia programas de Educação e Gestão Ambiental). Possui mais de 42 anos de ativismo ambiental e diversos livros publicados sobre a temática.

<sup>9</sup> Professor titular da faculdade de educação e do programa de pós-graduação em educação (PPGE) da UFRJ. Líder do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade (LIEAS/UFRJ). Coordenador da Linha de Pesquisa Estado, Trabalho-Educação, Movimentos Sociais do PPGE/UFRJ. Pesquisador do Núcleo de Estudos Latino-Americanos/Universidade Católica de Pelotas e do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Pesquisador 1C do CNPq. Autor de inúmeros livros e artigos em Educação Ambiental.

<sup>10</sup> Possui graduação em Biologia (1981) e Pedagogia (1984) e mestrado em Educação (1988) pela Universidade Federal de São Carlos. Doutorado em Educação (1995) e pós doutorados no Departamento de Psicologia Social da Universidade de São Paulo (1999) e no Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília (2010), onde também foi pesquisador colaborador. Foi Diretor de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente de abril de 2003 a junho de 2008. De outubro de 2012 a março de 2014 foi assessor especial do Ministro da Educação, para a construção da política ambiental do MEC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos seguintes temas: educação ambiental, políticas públicas e planejamento de futuro na direção de sociedades sustentáveis. Participa, desde os anos 70, de entidades ambientalistas, de cidadania e de educação ambiental. De 1985 a 1988 foi docente no Departamento de Educação na UNESP, campus de Assis. Desde 1988, no Departamento de Ciências Florestais da ESALQ/USP, como professor livre-docente desde 2011, atualmente é professor Senior e coordena o Laboratório de Educação e Política Ambiental (Oca).

<sup>11</sup> Doutora em Desenvolvimento Sustentável pela UnB (2003) e Pós-Doutorado em Educação pela UniCamp (2013). Professora Associada da Universidade de Brasília (UnB), da Licenciatura em Educação do Campo e do Programa de Pós-Graduação em Educação, onde coordena a Linha de Pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo, desde 2013. Coordenou o PRONERA e o Programa Residência Agrária. Participou da I Pesquisa Nacional da Reforma Agrária (I PNERA) em 2003-2004, e Coordenou a II Pesquisa Nacional da Reforma Agrária (II PNERA.), em 2013-2015. Coordenou a Pesquisa "A educação Superior no Brasil (2000-2006): Uma Análise Interdisciplinar das Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro" Integra a pesquisa Formação Docente e a Expansão do Ensino Superior, na coordenação do Sub 07: Educação Superior do Campo pelo Projeto Observatório da Educação do Campo da CAPES. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação do Campo, Formação de Educadores, Políticas Públicas, Reforma Agrária, Desenvolvimento Sustentável.

assim como as concepções!”. Assim, “Diante dos cenários e desafios atuais, hoje prefiro Harari.

Ainda, que os nomes sejam identificados na metodologia, os seus discursos serão referenciados no decorrer do texto do presente trabalho com os respectivos nomes de árvores: Jacarandá-da-Bahia, Cajazeira, Baobá, Manacá da Serra e Ipê do Cerrado.

Sendo assim, justifica-se a realização destas entrevistas no decorrer da pesquisa, pela necessidade de novos dados para compreender os caminhos que a Educação Ambiental está tomando como política pública no momento político atual, tanto em relação ao Ministério da Educação quanto ao Ministério do Meio Ambiente. Visto que, a coordenação do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental é instituída por lei, a estes dois Ministérios. Como também os avanços, desafios e possíveis erros neste processo de implantação, como prática educativa integrada, permanente e continuada nos diversos espaços que deve ser promovida a Educação Ambiental.

Como objeto de estudo desta pesquisa, especificamente em relação à Educação Ambiental Crítica na Escola do Campo, compreende-se a necessidade de que profissionais do campo da Educação do Campo, também pudessem dialogar como sujeitos da pesquisa. Sendo assim, buscou-se contato com várias profissionais da área, porém, apenas uma aceitou contribuir, os demais justificaram a falta de tempo ou não retornaram.

Desta forma, salienta-se que foram aplicados instrumentos para coleta de dados com 3 sujeitos ligados diretamente à formulação de leis, políticas, pesquisas, estudos e instrumentação da Educação Ambiental Brasileira, na implementação na Gestão Ambiental Pública e na Gestão Educacional. Também foi aplicada a Professora Doutora que coordena o Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental e Território, além disso, fazem parte das principais referências nos estudos bibliográficos da área ambiental que compõem esta Tese. A coleta de dados e diálogos se estabeleceram através de instrumentos digitais, como e-mails, vídeos e *WhatsApp*.

Outro instrumento utilizado para coleta de dados foi à entrevista, com roteiro elaborado previamente, sendo realizada com o coordenador da Educação Ambiental na Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Importante ressaltar que a entrevista com a representante da Educação do Campo não foi possível ser

concretizada, apesar dos diversos encontros não se conseguiu que tanto em relação a efetivar uma entrevista, quanto a responder um questionário.

Deste modo, foram elaborados e aplicados diferentes questionários direcionados aos seguintes sujeitos:

(i) 10 professores/gestores nas escolas que fazem a prática da educação ambiental no chão da escola pública, e (ii) 5 profissionais que atuam a mais de 20 anos na esfera pública federal, totalizando 13 entrevistados. E foi aplicada uma entrevista (i) Coordenador da Educação Ambiental na Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul – 8º CREA.

Assim, observa-se no quadro 3, o total de participantes da pesquisa e suas representatividades.

Quadro 3 - Número de sujeitos participantes da pesquisa

<b>Professores Participantes do curso</b>	<b>Coordenador da Educação Ambiental 8º CRE</b>	<b>Professores Pesquisadores</b>	<b>Total de sujeitos da Pesquisa</b>
10	1	5	16

Fonte: Organizado pela autora.

## 2.5 PROCEDIMENTOS ADOTADOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Na realização deste trabalho foram utilizados vários procedimentos para a coleta de dados, realizaram-se pesquisas bibliográficas, documental e pesquisas de campo nas respectivas escolas e comunidades citadas anteriormente (aplicação de questionários, entrevistas, e uso de fotografias). Foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos:

### 2.5.1 Pesquisa Bibliográfica

As leituras realizadas buscaram contemplar diversas áreas do conhecimento que possibilitam a compreensão e análise de forma complexa e crítica das questões que nortearam o referido estudo.

A pesquisa Bibliográfica foi realizada através de livros, sites, artigos, revistas, Plataforma do Moodle/UFSM utilizada para realização do Curso Escolas Sustentáveis e Com-Vida/UFSM. Buscou-se permear a construção da estrutura teórica deste trabalho a partir da Teoria Crítica, dos processos críticos de educação que nos permitem uma compreensão deste trabalho e das premissas de Educação que fundamentam a Educação Ambiental Crítica e a Educação do Campo, baseando-se principalmente em autores que pensam a educação através de uma práxis democrática, transformadora e emancipatória.

O recorte temporal das Políticas Públicas de Educação Ambiental foi definido a partir de 1973, quando a Educação Ambiental inicia seu processo de institucionalização nas Políticas Públicas Brasileiras, buscando uma análise dos 20 anos da Política Nacional de Educação Ambiental, perpassando os diferentes governos. As práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas pesquisadas são identificadas e analisadas a partir de 2015 até o primeiro semestre de 2019, oportunizando uma compreensão da forma como o processo educativo é desenvolvido nas escolas.

### **2.5.2 Pesquisa Documental**

Em Relação à Pesquisa Documental, foi realizada através de documentos institucionais: listagem das Escolas que participaram do Curso Escolas Sustentáveis e Com-Vida/UFSM, Listagem dos professores que participaram de todas as etapas do curso, levantamento dos trabalhos desenvolvidos em Educação Ambiental nas Escolas, análise dos projetos de Educação ambiental das Escolas, documentos relacionados às Políticas Públicas de Educação Ambiental e Educação do Campo.

Os documentos analisados possibilitaram identificar as Escolas do campo, os professores que participaram de todas as etapas do curso e também informações referentes às Escolas, professores e o desenvolvimento da Educação Ambiental Crítica nestas Escolas.

### **2.5.3 Pesquisa de Campo**

A pesquisa a campo foi realizada através de visitas às escolas selecionadas para aplicação do questionário aos professores que participaram do projeto Escolas

Sustentáveis e Com-Vida/UFSM, nos encontros realizados na escola interagiu-se com outros docentes da escola, sendo assim, algumas falas foram utilizadas na construção do texto da Tese. É importante destacar que os gestores no momento da pesquisa de campo também estavam atuando em sala de aula, sendo identificados na tese como professores.

#### **2.5.4 Aplicação de Questionários**

Foram aplicados questionários com perguntas fechadas, abertas e semiestruturadas, direcionadas aos professores. O questionário foi dividido em duas partes: a primeira parte referiu-se à formação profissional e atividade docente, a fim de se buscar uma melhor contextualização do perfil e do processo de formação de cada professor; a segunda parte está relacionada à investigação das percepções e práticas de educação ambiental dos professores nas escolas. Cabe ressaltar que durante a pesquisa se manteve contato direto com os diretores das escolas através dos dispositivos móveis via contato telefone ou áudios e mensagens via whatsapp para atualização dos dados ou informações.

Também foi elaborado um questionário e encaminhado questionário (via e-mail) e diálogos via mensagens whatsapp aos professores pesquisadores que atuam na Educação Ambiental com perguntas semiestruturadas e fechadas relativos à EA como Política Pública nos Governos dos Presidentes Lula, Dilma, Temer e recentemente Jair Bolsonaro, como também sobre a Educação Ambiental nos 20 anos da promulgação da Política Nacional de Educação Ambiental, entre outras questões.

Cabe destacar que um dos professores da Educação Ambiental, também gravou um vídeo respondendo as perguntas e contextualizando com o processo de construção da Educação Ambiental, bem como o momento político atual. Com a Professora da Educação do Campo, também se realizou um diálogo via chamada de vídeo e mensagens através de dispositivo móvel pelo whatsapp sobre as questões pertinentes ao trabalho. Os professores além de responderem as perguntas encaminharam alguns artigos, teses e indicação de livros para contribuir no embasamento da pesquisa e futuras pesquisas, os diálogos se estabeleceram por diversos instrumentos como se pode verificar acima.

### 2.5.5 Aplicação de Entrevistas

As entrevistas foram semiestruturadas, com roteiro previamente definido, com os gestores das escolas, coordenador da Educação Ambiental na 8º CRE, sendo gravadas através de um dispositivo móvel, transcritas e posteriormente analisadas.

Aos gestores das escolas também foram realizadas entrevistas para complementar e ampliar as informações respondidas através do questionário, permitindo um diálogo reflexivo crítico sobre determinadas questões pesquisadas. O processamento dos dados ocorrerá pela análise da narrativa de textos. Abaixo, (quadro 4) podemos verificar uma síntese dos procedimentos adotados, o objeto de análise e a justificativa.

Quadro 4 - Instrumentos da Pesquisa/Objeto e Justificativa

PROCEDIMENTO	OBJETO DE ANÁLISE/SUJEITO	OBJETIVO/JUSTIFICATIVA
Pesquisa Bibliográfica	Revisão Bibliográfica	Compor o embasamento teórico-conceitual e metodológico da tese.
Análise de Documentos	Documentos do Curso Escolas Sustentáveis e Com-Vidas Escolas – Projetos Políticas Públicas	Documentos virtuais e impressos, registros referentes ao curso, as escolas e as Políticas Públicas.
Saída de Campo	Escola/Comunidade 8º CRE	Análise do Território em estudo e aplicação do questionário e entrevistas.
Questionário (Impresso e e-mail)	Professores/Gestores das Escolas educadores/pesquisadores/professores	coleta de dados às questões que embasam o estudo sobre EAC e EC e Políticas Públicas.
Entrevistas (Impresso, e-mail e mídias digitais)	Gestores das Escolas Coordenador EA – 8º CRE presencial Educadora/pesquisadora/professora	Percepções e Políticas Educativas sobre EAC e EC.
Captura de Imagens Dispositivo Móvel	Escola/comunidade	Registro das imagens da escola, integração escola/comunidade e práticas pedagógicas

Fonte: Organizado pela autora.

### **2.5.6 Registro de Imagens**

Para coleta e análise dos dados também foram utilizados o uso de imagens, capturadas através de dispositivo móvel, buscando o registro das atividades práticas e educativas desenvolvidas pelos professores com alunos, o espaço escolar e eventos de integração escola e comunidade.

É necessário destacar que a escola em seu ambiente escolar nos proporciona elementos que apontam para o tipo de educação e trabalho que os professores desenvolvem, sendo necessário um olhar atento a cada trabalho didático-pedagógico exposto pelos murais, corredores, pátio da escola, salas de aula, eventos. Buscando este olhar atento enquanto pesquisadora que as imagens foram realizadas.

As imagens também foram pesquisadas através das redes sociais como facebook nas páginas de divulgação da escola, encaminhadas via whatsapp e e-mail por professores e diretores das escolas.

### 3 PENSAMENTO TRADICIONAL AO PENSAMENTO CRÍTICO

A racionalidade é uma das características da modernidade, que determina a centralidade do sujeito e da razão. Fundando a modernidade, a racionalidade separa radicalmente o homem da natureza, o homem da sua cultura original e do desenvolvimento de um pensamento complexo. Neste sentido, promove um pensamento complexo que menospreza a subjetividade, a diversidade e afirma as leis gerais. Nesse contexto problemas teóricos e práticos que tem sido aprofundados, entre eles, a questão ambiental, ficam cada vez mais longe de serem explicados e refletidos racionalmente (NOVO, 2007; CARVALHO, 2012).

Corroborando com a questão, Capra (2006, p. 48) nos diz que ao estudarmos os problemas da atualidade percebemos que são sistêmicos, portanto, interligados e interdependentes, não podendo ser compreendidos de forma isolada, sendo, necessária uma mudança de percepção, de pensamento, uma compreensão do mundo de uma forma sistêmica. As novas concepções de Física, atualmente buscam uma nova visão de mundo, uma mudança do pensamento mecanicista para uma visão de mundo holística e ecológica.

A crise ambiental vivenciada na atualidade tem proporcionado um debate cada vez maior sobre os padrões de consumo da nossa sociedade, é importante destacar que a crise ambiental tem suas raízes no modelo de desenvolvimento técnico científico herdado pela modernidade, através da racionalidade, que separa o homem da natureza. Para Kist (2010) “Historicamente a questão ambiental emerge da visão do ser humano como centro, “o ser superior”, que domina e se apropria da natureza. [...] contrapondo-se os processos naturais do ser humano como parte integrante da própria natureza”.

Novo (2007, p. 5), destaca,

Necesitamos por tanto, explorar los errores de la Modernidad, sus excesos, para entender em que modelos de pensamiento, em que concepciones del mundo se anclaron as relaciones de los seres humanos com la naturaleza para dar lugar a la crises ecológica actual.

Ainda segundo Novo (2007, p. 27),

El mundo vivo no se compone solo de pleza o partes sino que está estructurado mediante um tipo de relaciones e interacciones de essas partes

entre si que son altamente complexas uy no responden a los siples mecanismos lineares de causo e-efecto.

Neste sentido, para o desenvolvimento do fazer pedagógico a partir da perspectiva da Educação Ambiental Crítica/Emancipatória é necessário compreender a crise ambiental<sup>12</sup>, através do pensamento complexo. Neste sentido, buscando o entendimento da complexidade das relações e inter-relações que se estabelecem entre sociedade natureza, a partir das diferentes percepções sobre a crise ambiental, bem como sobre os conceitos de sustentabilidade e meio ambiente. Buscando trazer elementos essenciais para o debate crítico das diferentes formas de pensamento em relação à Educação Ambiental Crítica, a Educação do Campo e a Escola do Campo, permitindo o entendimento da raiz da crise ambiental, serão abordadas neste capítulo algumas considerações que se fazem necessárias.

No contexto da crise ambiental que nossa sociedade vive, permeado por uma série de problemas ambientais e conflitos ambientais<sup>13</sup>, que se interligam não somente a relação do homem com a natureza, mas, as diversas questões de ordem política, econômica, os valores, princípios, a cultura, modos de produção, a diversidade, entre outros que compõem nossa sociedade. Para Leff (2001, p. 8) “A crise ambiental é uma crise da razão, do pensamento, do conhecimento”.

Gring's (2009, p. 28) nos diz que:

A crise desencadeada em função do modelo de desenvolvimento, adotado pela maioria das sociedades, tem consequências diretas sobre a crise ambiental, infelizmente a maioria dos grupos sociais, pressionada pelas circunstâncias, ainda não optou por um modelo de desenvolvimento sustentável, priorizando o modelo de desenvolvimento econômico, identificando-o apenas como crescimento e minimizando a importância dos demais aspectos que interferem diretamente na vida humana.

É fundamental o entendimento da questão ambiental, através de uma leitura crítica da realidade, nas suas diferentes dimensões. Desta forma, é preciso romper com pensamento racional, tecnicista e reducionista herdado pela modernidade, buscando compreender a complexidade ambiental, para construção de um saber

---

12 “[...] aquelas situações onde haja risco e/ou dano social/ambiental e não exista nenhum tipo de reação por parte dos atingidos ou de outros atores da sociedade civil, face ao problema” (QUINTAS, apud CARVALHO, 2006, p. 69);

13 “[...] aquelas situações onde há confronto de interesses representados por diferentes atores sociais, em torno da utilização e/ ou gestão do meio ambiente”. Um conflito ocorre quando atores sociais tomam consciência de dano e/ou risco ao meio ambiente, se mobilizam e agem no sentido de interromper ou eliminar o processo de mudança (CARVALHO, apud QUINTAS, 2002, p. 70).

ambiental que permita o entendimento e o embate às questões que se apresentam na contemporaneidade. A crise ambiental é considerada um sintoma de uma crise com dimensões mais amplas, ou seja, uma crise civilizatória, principalmente devido às ações antrópicas proporcionadas pelo modelo insustentável de desenvolvimento econômico.

Segundo as ideias Leff (2001 p. 112) “a questão ambiental emerge como uma crise de civilização”. Este modelo de desenvolvimento capitalista acarreta sobremaneira impactos ao meio ambiente, promovendo a degradação, a poluição e a exclusão social, tanto nas áreas urbanas como nas rurais.

Para promover a busca do pensamento complexo, a educação é uma peça chave, trabalhando com a emancipação e transformação do sujeito, buscando o desenvolvimento de sujeitos críticos que compreendam sua realidade e atuem como agentes de mudanças para uma sociedade sustentável.

Leff (2001, p. 128) aponta que, “neste sentido, a educação ambiental adquire um sentido estratégico na condução do processo de transição para uma sociedade sustentável”. É importante refletirmos sobre as noções e dimensões que se relacionam ao conceito de sustentabilidade, para que possamos buscar a construção de outro mundo, baseado em outras formas de relação que se desenvolvem entre os seres humanos e a sociedade. Nas ideias de Sachs (1993.85) devem ser levadas em conta na sustentabilidade 6 dimensões: social, cultural, econômica, espacial, ecológica e temporal.

Sobre as noções de sustentabilidade Marrul Filho, (2003) nos traz alguns questionamentos importantes que necessitam estarem sempre presentes ao legitimar se determinada prática é sustentável ou insustentável.

Sendo assim, Marrul Filho (2003, p. 86), nos diz que,

Ao contrário de estruturas conceituais que pretendem explicar o real, a noção de sustentabilidade se vincula a ele e à lógica das práticas humanas. Assim, se constituiu historicizada e é socialmente construída tendo raízes em questões como: sustentabilidade do quê, para quem, quando, onde, pôr que, por quanto tempo.

Desta forma, pode-se concluir que nas ideias expressas pelo autor as noções que se refere à sustentabilidade é essencialmente relacional, relacionando-se numa perspectiva temporal de passado, presente e futuro, num contrapondo em relação a satisfação e as necessidades do ser humano atuais ou futuras, no que

tange ao que é retirado ou necessitaria ser retirado da natureza. Neste processo de construção da sustentabilidade o autor nos traz que o conceito de necessidade também é atribuído a determinadas questões, sendo subjetivo, visto que é importante reconhecermos o que são as necessidades do ser humano, podendo as mesmas serem realizadas com princípios sustentáveis. Em nossa sociedade consumista, baseada em padrões de exploração e dominação da natureza em benefício do homem, as relações predominam entre os seres humanos e a natureza são de insustentáveis.

Nesse sentido, essa lógica nos leva a compreender que devemos levar em conta também fatores, históricos, culturais, econômicos que são diferentes em cada grupo ou sociedade, determinando diferentes noções de sustentabilidade.

Ampliando o olhar sobre a sustentabilidade, Marrul Filho, (2003, p. 95/96) elabora 8 dimensões e critérios correspondentes que podem ser analisadas no Quadro 5, a seguir, a partir das ideias de Guimarães (1998), Bartholo Jr. & Bursztyn (1999) e Sachs (2000).

Quadro 5 - Critérios da sustentabilidade

(continua)

DIMENSÕES	CRITÉRIOS
Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alcance de um patamar razoável de homogeneidade social;</li> <li>• Distribuição de renda justa;</li> <li>• Emprego pleno e/ou autônomo com qualidade de vida decente</li> <li>• Igualdade de acesso aos recursos e serviços sociais;</li> <li>• Igualdade de gênero; incorporação plena da mulher na cidadania econômica (mercado), política (voto) e social (bem estar);</li> <li>• Universalização de cobertura das políticas de educação, saúde, habitação e seguridade social.</li> </ul>
Cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudanças no interior da continuidade (equilíbrio entre respeito à tradição e à inovação);</li> <li>• Capacidade de autonomia para elaboração de um projeto nacional integrado e endógeno (em oposição às cópias servis dos modelos alienígenas);</li> <li>• Autoconfiança combinada com abertura para o mundo;</li> <li>• Preservação em seu sentido mais amplo; preservação de valores, práticas e símbolos de identidade; promoção dos direitos constitucionais das minorias.</li> </ul>
Ecológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preservação do capital/natureza na sua produção de recursos renováveis;</li> <li>• Limitação do uso dos recursos não-renováveis.</li> </ul>
Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeito e realce da capacidade de autodepuração dos ecossistemas naturais.</li> </ul>

## Quadro 5 - Critérios da sustentabilidade

(conclusão)

Territorial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Balanceamento entre configurações urbanas e rurais (eliminação das inclinações urbanas nas alocações do investimento público);</li> <li>• Melhoria do ambiente urbano;</li> <li>• Superação das disparidades inter-regionais;</li> <li>• Implementação de estratégias de desenvolvimento ambientalmente seguras para áreas ecologicamente frágeis.</li> </ul>
Econômica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento econômico intersetorial equilibrado;</li> <li>• Segurança alimentar;</li> <li>• Capacidade de modernização contínua dos instrumentos de produção;</li> <li>• Razoável nível de autonomia na pesquisa científica e tecnológica;</li> <li>• Inserção soberana na economia internacional.</li> </ul>
Político institucional  (Nacional)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Democracia definida em termos de apropriação universal dos direitos humanos;</li> <li>• Desenvolvimento da capacidade do Estado para implementar o projeto nacional, em parceria com todos os empreendedores;</li> <li>• Um nível razoável de coesão social;</li> <li>• Democratização da sociedade e do Estado;</li> <li>• Aplicação efetiva do princípio da precaução;</li> <li>• Proteção da diversidade biológica e cultural.</li> </ul>
Política  (Internacional)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eficácia do sistema de prevenção de guerras da ONU, na garantia da paz e na promoção da cooperação internacional;</li> <li>• Um pacote Norte-Sul de co-desenvolvimento, baseado na igualdade (regras do jogo e compartilhamento da responsabilidade de favorecimento do parceiro mais fraco);</li> <li>• Controle institucional efetivo do sistema internacional financeiro e de negócios;</li> <li>• Controle Internacional efetivo do Princípio da Precaução na gestão do meio ambiente e dos recursos naturais; prevenção das mudanças globais negativas; proteção da diversidade biológica e cultural; e gestão do patrimônio global como herança comum da humanidade;</li> <li>• Sistema efetivo de cooperação científica e tecnológica internacional e eliminação parcial do caráter de commodity da ciência e tecnologia, assumindo-se, também como propriedade da herança comum da humanidade</li> </ul>

Fonte: Marrul Filho (2003, p. 94-95).

Como podemos observar muitas das políticas públicas trazem o conceito de desenvolvimento sustentável vinculado às mesmas, desta forma torna-se necessário à diversidade de entendimentos e perspectivas vinculadas a ele.

O relatório o “Nosso futuro comum” estabelece como sendo aquele capaz de satisfazer as necessidades das gerações atuais sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem as suas.

Loureiro (2003) compreende que este é conceito um conceito vago e “pode ocultar uma continuidade entre o mesmo e o padrão de desenvolvimento vigente, deixando de criticar, por exemplo, a totalidade das relações pensada e praticada como se esta fosse fragmentada, constituída por esferas independentes”.

Nesse sentido, Montibeller-Filho (2001), compreende, cinco dimensões do desenvolvimento sustentável, podemos verificar no quadro 6.

Quadro 6 - Dimensões do desenvolvimento sustentável

(continua)

DIMENSÃO	COMPONENTES	OBJETIVOS
Sustentabilidade Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação de postos de trabalho que permitam a obtenção de renda individual adequada (à melhor condição de vida; à maior qualificação profissional).</li> <li>- Produção de bens dirigida prioritariamente às necessidades básicas sociais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Redução das desigualdades Sociais.</li> </ul>
Sustentabilidade Econômica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produzir respeitando os ciclos ecológicos dos ecossistemas.</li> <li>- Prudência no uso de recursos naturais não-renováveis.</li> <li>- Prioridade à produção de biomassa e à industrialização de insumos naturais renováveis.</li> <li>- Redução da intensidade energética e aumento da conservação de energia.</li> <li>- Tecnologias e processos produtivos de baixo índice de resíduos.</li> <li>- Cuidados ambientais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento da produção e da riqueza social, sem dependência externa.</li> </ul>
Sustentabilidade Ecológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produzir respeitando os ciclos ecológicos dos ecossistemas.</li> <li>- Prudência no uso de recursos naturais não-renováveis.</li> <li>- Prioridade à produção de biomassa e à industrialização de insumos naturais renováveis.</li> <li>- Redução da intensidade energética e aumento da conservação de energia.</li> <li>- Tecnologias e processos produtivos de baixo índice de resíduos.</li> <li>- Cuidados ambientais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Melhoria da qualidade do ambiente e preservação das fontes de recursos naturais para as próximas gerações.</li> </ul>

Quadro 6 - Dimensões do desenvolvimento sustentável

(conclusão)

Sustentabilidade Espacial/Geográfica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desconcentração espacial (de atividades e de população).</li> <li>- Democratização do poder global,nacional, local e regional.</li> <li>- Relação cidade/campo equilibrada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evitar excesso de aglomerações.</li> </ul>
Sustentabilidade Cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Soluções adaptadas a cada ecossistema.</li> <li>- Respeito à formação cultural e organização social comunitária.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evitar conflitos culturais com potencial regressivo.</li> </ul>

Fonte: MONTBELLER - FILHO (2001)

Desta forma, entende-se que para estabelecer o desenvolvimento sustentável segundo o autor é necessário analisar a partir de várias dimensões: a Sustentabilidade Social, Sustentabilidade Econômica, Sustentabilidade Ecológica, Sustentabilidade Espacial/Geográfica e Sustentabilidade Cultural.

No ano de 2015, o documento “Transformando o Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” (A/70/L.1) foi assinada por representantes de 193 Estados que fazem parte da Organização das Nações Unidas – ONU, reconhecendo como um elemento imprescindível para o desenvolvimento sustentável à erradicação da pobreza extrema em todas as dimensões e formas que apresentadas em nosso planeta. Ela contém um plano de ações destinado tanto às pessoas, ao planeta e para a prosperidade, fortalecendo a paz mundial, sendo assim, os países se comprometeram nos próximos 15 anos a realizarem medidas que proporcionem transformações.

A agenda 2030 é uma declaração composta por 17 Objetivos para o desenvolvimento sustentável (ODS) e 169, a partir de três dimensões: a econômica, a social e a ambiental. Podemos verificar abaixo os 17 objetivos estabelecidos no documento<sup>14</sup>.

- 1- Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares
- 2- Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável

<sup>14</sup> Fonte <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>

- 3- Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades
- 4- Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos
- 5- Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas
- 6- Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos
- 7- Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos
- 8- Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos
- 9- construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação
- 10- Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles
- 11- Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis
- 12- Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis
- 13- Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos
- 14- Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável
- 15- Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter à degradação da terra e deter a perda de biodiversidade
- 16- Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis
- 17- Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

Segundo as ideias expostas por Leff (2001p. 8),

A complexidade ambiental não apenas leva à necessidade de aprender fatos novos (mais complexos), mas também inaugura uma nova pedagogia, que implica reapropriação do conhecimento desde o ser do mundo e do ser no Mundo, a partir do saber e da identidade que se forjam e se incorporam ao ser de cada indivíduo e cada cultura.

Para Leff (2001, p. 21) “a construção do saber ambiental implica uma desconstrução do conhecimento disciplinar, simplificador, unitário”.

A educação ambiental emerge e se funda em um novo saber que ultrapassa o conhecimento objetivo das ciências. A racionalidade da modernidade pretende por à prova a realidade, colocando-a fora do mundo que percebemos com os sentidos e de um saber gerado na forja do mundo da vida. (LEFF 2001, p.18).

Diante do exposto observa-se que a Educação Ambiental Crítica torna-se um instrumento de transformação ao promover através a integração das diversas áreas do conhecimento e o entendimento das questões ambientais de forma complexa e interdisciplinar, produzindo um novo saber. A Educação Ambiental Crítica é uma ferramenta importante na sociedade, na busca da sustentabilidade, de uma nova maneira de ver e ser no mundo, promovendo o entendimento das questões socioambientais, através do pensamento complexo, proporcionando o embate à crise civilizatória enfrentada na atualidade. Desta forma, busca-se uma Educação na concepção crítica voltada ao exercício da cidadania, a problematização da realidade, o diálogo, a emancipação e a transformação da sociedade.

Cabe destacar que foi em 1965 na “Conferência de Educação” na Universidade de Keele, na Grã-Bretanha, que foi utilizada pela primeira vez a expressão “Educação Ambiental”. A Conferência Internacional sobre Meio Ambiente de Estocolmo (1972), salientou que “É indispensável um trabalho de educação em questões ambientais”. Na Declaração de Estocolmo, a temática da Educação Ambiental passa a fazer parte da Agenda Internacional, por recomendação desta Conferência é criado no Brasil em 1973 a primeira Secretaria de Meio Ambiente (SEMA).

Em 1977 realizou-se a Conferência Intergovernamental de Tbilisi, na Geórgia, patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A Conferência estabeleceu recomendações sobre a Educação ambiental, determinando seus objetivos, estratégias, características e princípios. Desta forma, evidenciando o seu papel crítico, transformador e interdisciplinar, relacionando as questões humanas, culturais, éticas em relação ao meio, conforme se verifica em suas recomendações:

[...] ainda que seja óbvio que os aspectos biológicos e físicos constituem a base natural do meio humano, as dimensões socioculturais e econômicas, e os valores éticos definem, por sua parte, as orientações e os instrumentos com os quais o homem poderá compreender e utilizar melhor os recursos da natureza com o objetivo de satisfazer as suas necessidades;  
A educação ambiental é o resultado de uma reorientação e articulação de diversas disciplinas e experiências educativas que facilitam a percepção integrada do meio ambiente, tornando possível uma ação mais racional e capaz de responder às necessidades sociais;  
um objetivo fundamental da educação ambiental é lograr que os indivíduos e a coletividade compreendam a natureza complexa do meio ambiente natural e do meio ambiente criado pelo homem, resultante da integração de

seus aspectos biológicos, físicos, sociais, econômicos e culturais, e adquiram os conhecimentos, os valores, os comportamentos e as habilidades práticas para participar responsável e eficazmente da prevenção e solução dos problemas ambientais, e da gestão da questão da qualidade do meio ambiente;

o Propósito fundamental da educação ambiental é também mostrar, com toda clareza, as interdependências econômicas, políticas e ecológicas do mundo moderno, no qual as decisões e comportamentos dos diversos países podem ter consequências de alcance internacional. Neste sentido, a educação ambiental deveria contribuir para o desenvolvimento de um espírito de responsabilidade e de solidariedade entre os países e as regiões, como fundamento de uma nova ordem internacional que garanta a conservação e a melhoria do meio ambiente; (IBAMA, 1997).

Para Kist (2010, p. 29) “foi em meio às transformações políticas/sociais/culturais dos anos 80 que o Brasil afirmou o seu compromisso com a educação nacional frente à questão ambiental”. Neste período em 1988 foi promulgada a Constituição Federal do Brasil, que estabelece no Capítulo VI Art. 225, do Meio Ambiente, o direito de todos ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, responsabilizando o poder público e a coletividade na sua preservação. No § 1º aponta para a preservação do meio ambiente a promoção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública. Ao longo da Constituição em diversos Capítulos a temática Meio Ambiente é encontrada de forma difusa. (KIST, 2010).

A Lei 9.795/99 de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) no Brasil, estabelece que,

Art. 1º Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Neste entendimento da Educação Ambiental pela PNEA é importante questionarmos que tipo de qualidade de vida estamos falando? É uma questão que necessita ser pensada e refletida, pois é um conceito vago que traz em si diferentes concepções que dependem de inúmeros fatores ligadas à cultura, padrões sociais, concepções de vida, percepções de mundo, de cada indivíduo ou grupo social.

A Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, do Ministério da Educação estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, em seu Art 2º:

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

Ainda Conforme a Resolução nº 2, na tradição da Educação Ambiental Brasileira e Latino Americana, o atributo “ambiental” é utilizado para demarcar um campo político de valores e práticas, reconhecendo o papel transformador e emancipatório da Educação.

Layrargues (2004, p. 66), nos diz

Parto do princípio que a Educação ambiental é uma perspectiva que se inscreve e se dinamiza na própria educação, formada nas relações estabelecidas entre as múltiplas tendências pedagógicas e do ambientalismo, que têm no “ambiente” e na “natureza” categorias centrais e identitárias. Neste posicionamento, a adjetivação “ambiental” se justifica tão somente à medida que serve para destacar dimensões “esquecidas” historicamente pelo fazer educativo, no que se refere ao entendimento da vida e da natureza, e para revelar ou denunciar as dicotomias da modernidade capitalista e do paradigma analítico-linear, não dialético, que separa: atividade econômica, ou outra, da totalidade social; sociedade e natureza; mente e corpo; matéria e espírito, razão e emoção etc.

Sobre o caráter crítico, reflexivo e transformador da Educação Ambiental, a Resolução nº 2, resolve:

TÍTULO I, OBJETO E MARCO LEGAL, CAPÍTULO I, OBJETO; Art. 1º

II - estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes;

TÍTULO II, PRINCÍPIOS E OBJETIVOS, CAPÍTULO I

Art. 12º

V - articulação na abordagem de uma perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, nas dimensões locais, regionais, nacionais e globais;

CAPÍTULO II, OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL,

Art. 14º

III - aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo mediante estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos a partir da dimensão socioambiental, valorizando a participação, a cooperação, o senso de justiça e a responsabilidade da comunidade educacional em contraposição às relações de dominação e exploração presentes na realidade atual;

Art. 17º, I - estimular:

b) pensamento crítico por meio de estudos filosóficos, científicos, socioeconômicos, políticos e históricos, na ótica da sustentabilidade socioambiental, valorizando a participação, a cooperação e a ética.

Ao analisarmos as Políticas Públicas no âmbito Federal, que orientam as práticas em Educação Ambiental, observa-se que as políticas apontam uma perspectiva crítica e transformadora, de caráter socioambiental vinculado a prática social, a valores éticos, morais e políticos. Apesar disso, a Educação Ambiental apresenta um campo de práticas e concepções diferenciados, muitas vezes, reproduzindo um discurso neutro, despolitizado e sem diálogo, reduzindo o papel da Educação Ambiental a “instrumentalização”, ou a transmissão de conteúdos. Entre a transformação e instrumentalização nos fazeres da Educação Ambiental forma-se um território diversificado, que disputam projetos distintos de sociedade (KIST, 2010).

Segundo Silva (2009, p. 43),

Se os discursos e documentos da EA, como o dos princípios norteadores ou os Tratados, apontam para a transformação social, não se pode abolir a discussão de qua(is) forma(as) estão constituídos. Portanto, problematizar o capitalismo é uma necessidade e urgência afinal trata-se de elemento essencial e hegemônico mundial.

Para Burgguer (2004, p. 87),

A educação deve pertencer ao domínio do pensamento crítico e, em sendo assim, deveria proporcionar os meios básicos para tornar os alunos capazes de distinguir o conteúdo dos diferentes discursos, independente das formas sob as quais possam se apresentar.

Neste sentido, compreendem-se a partir das ideias expostas pelos autores os caminhos norteadores da Educação Ambiental, apontam para um trabalho pedagógico voltado para transformar as relações sociais, sendo necessário o debate crítico e a problematização sobre as formas como as relações de dominação capitalista se estabelecem na sociedade. A educação deve proporcionar as condições necessárias para que os educandos possam compreender de forma crítica, complexa, ampliando o olhar e a percepção sobre o mundo em que ele, sendo capaz de reconhecer as diferentes concepções de mundo e sociedade vinculadas a conteúdos e discursos educativos.

Desta forma, salienta-se a necessidade de se aprofundar o debate, as concepções e práticas de educação ambiental, bem como as matrizes teóricas e epistemológicas que orientam as práticas desenvolvidas nas escolas, buscando o desenvolvimento efetivo de uma Educação Ambiental Crítica/Transformadora.

### 3.1 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O espaço pedagógico é um espaço político em luta, luta entre várias tendências, que vão de um extremo a outro. Educar-se para o Educador pode significar, por isso, lutar contra a educação, a educação dominante; lutar contra a inculcação ideológica e legitimação do *status quo* que representam os sistemas educacionais. (GADOTTI, 1995, p. 77).

O território de pesquisa em Educação Ambiental é caracterizado por várias identidades, correntes, tipologias, formas de ver e perceber o mundo, apresentando uma cartografia de desafios teóricos e epistemológicos. Os caminhos da Educação Ambiental implicam no fazer individual e coletivo, na fragmentação do pensamento moderno e da ruptura deste pensamento, buscando responder a questões socioambientais da atualidade que ultrapassam as relações do homem com a natureza. (SATO; CARVALHO, 2005).

Os diferentes campos de disputa da Educação Ambiental que de um lado reafirmam o pensamento racional e conservacionista reproduzindo práticas ambientais que não geram transformação, do outro lado, o desenvolvimento de práticas transformadoras e emancipatórias, associando a teoria, a reflexão e a ação/reflexão.

Para compreender o campo de estudos e pesquisas da Educação Ambiental é importante reconhecer que esta fragmentação teórica e metodológica influencia, nos diferentes modos dos professores compreenderem e desenvolverem suas práticas em Educação Ambiental (KIST, 2010).

Segundo as ideias expostas por Loureiro (2006, p. 111 - 112) as diferentes visões de mundo vinculadas a Educação Ambiental, estrutura-se em conceitos que formam diferentes abordagens, a visão Emancipatória e a Visão Conservadora ou Comportamentista. Observa-se nestas diferentes visões algumas questões centrais, que se apresentam em campos completamente opostos da Educação. De um lado, a Emancipatória que promove o reconhecimento do homem como parte da natureza, como ser social, a educação como práxis e como um instrumento de transformação da sociedade. Esta perspectiva possui como finalidade a construção de uma sociedade sustentável incluindo as suas diferentes dimensões sociais, culturais e estruturais.

De outro lado a Visão Conservadora ou Comportamentista que separa o homem da natureza, desenvolvendo no ser humano um pensamento como um ser

individual e racional, nesta concepção a educação é reduzida a simples transmissão de conhecimentos técnicos, tendo a finalidade de proporcionar mudanças individuais de comportamento como solução aos problemas ambientais.

Para uma maior compreensão, pode-se verificar abaixo, no Quadro 7, a Visão Emancipatória *versus* a Visão Conservadora ou Comportamentista da Educação Ambiental, conforme as ideias de Loureiro (2006).

Quadro 7 - Eixos da Educação Ambiental Visão Emancipatória versus visão conservadora ou comportamentista

EIXOS	VISÃO EMANCIPATÓRIA	VISÃO CONSERVADORA OU COMPORTAMENTISTA
Quanto à condição de ser natureza	Certeza de que somos seres naturais e de que realizamos e redefinimos culturalmente o modo de existir na natureza pela própria dinâmica societária na história da natureza	Convicção de que houve um afastamento de nossa espécie de relações adequadas, idealmente concebidas como inerentes aos sistemas ditos naturais, sendo necessário o retorno a esta condição natural pela cópia das relações ecológicas.
Quanto à condição existencial	Entendimento que somos constituídos por mediações múltiplas, impossível de ser pensado exclusivamente em termos racionais, genéticos ou espirituais – sujeito social cuja liberdade e individualidade se definem na existência coletiva.	Sujeito definido numa individualidade abstrata, numa racionalidade livre de condições sociais, cuja capacidade de mudança se centra na dimensão “interior”, minimizando ou excluindo a determinação histórica.
Quanto ao entendimento do que é educar	Educação como práxis e processo dialógico, crítico, problematizador e transformador de condições objetivas e subjetivas que formam a realidade.	Educação como processo instrumental, comportamentalista, de adequação dos sujeitos a uma natureza vista como harmônica e como processo facilitador da inserção funcional, destes, numa sociedade ou definida de modo atemporal e sem historicidade, visto como um sistema pré-estabelecido.
Quanto à finalidade do processo educativo ambiental	Busca por transformação social, o que engloba indivíduos, grupos e classes sociais, culturas e estruturas, como base para a construção democrática de “sociedades sustentáveis e de novos modos de ver a natureza”.	Busca por mudança cultural e individual como suficiente para gerar desdobramento sobre a sociedade e como forma de aprimorar as relações sociais, tendo como parâmetro as relações vistas como naturais, sem entrar no mérito a possibilidade histórica de construir outro sistema social, adotando geralmente uma abordagem funcionalista de sociedade e organicista de ser humano.

Fonte: (LOUREIRO, p. 111, 2006).

Compreende-se através do quadro acima, que a visão emancipatória e a visão conservadora ou comportamentista da Educação Ambiental difere-se entre si através dos eixos: quanto à condição de ser natureza, quanto à condição existencial, Quanto ao entendimento do que é educar, Quanto à finalidade do processo educativo ambiental. Identificamos ainda uma diversidade de possibilidades de pensar e refletir a educação ambiental.

Para Sato e Carvalho (2005), um ponto em comum entre as diferentes cartografias que apresentam a Educação Ambiental, é a preocupação e o reconhecimento fundamental do papel da Educação para a preservação do meio ambiente. Apesar das correntes apresentarem características específicas que as diferenciam, elas possuem questões que as aproximam.

As autoras apresentam 15 correntes de Educação Ambiental, destacando primeiramente as correntes com tradição ambiental, dominantes nas décadas de 70 e 80: naturalista, conservacionista/recursista, resolutiva, sistêmica, científica, humanista, moral/ética.

As correntes que surgiram devido às preocupações mais recentes são: holista, biorregionalista, praxica, crítica, feminista, etnográfica, da edocumunicação, da sustentabilidade. Esta sistematização é uma proposta teórica, apresentada em função de alguns parâmetros: i) concepção dominante de meio ambiente, ii) a intenção central da Educação Ambiental; iii) os enfoques privilegiados; o (os) exemplos de estratégias(s) ou de modelo(s) que ilustra(m) as correntes.

KIST (2010)<sup>15</sup> apresenta 10 indicadores para diferenciar as matrizes teóricas e epistemológicas que orientam as práticas em Educação Ambiental, adotando as correntes de Educação Ambiental Tradicional e Educação Ambiental Crítica/Emancipatória/Popular, nesta pesquisa realizou-se algumas adaptações na proposta da autora. Conforme o quadro 8, podemos observar que adota-se as concepções de Educação Ambiental Tradicional versus Educação Ambiental Crítica, ampliando de 10 a 19 indicadores e características para estabelecer alguns pontos que as diferenciam.

---

<sup>15</sup> Dissertação de Mestrado da autora que possui como Título “Concepções e Práticas de Educação Ambiental: uma análise das matrizes teóricas e epistemológicas presentes em escolas estaduais de ensino fundamental de Santa Maria-RS”, pesquisa desenvolvida no Programa de Geografia da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM.

Quadro 8 - Indicadores Educação Ambiental Tradicional versus Educação Ambiental Crítica

(continua)

INDICADORES	EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRADICIONAL	EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA
Fundamentação Teórica	Baseada numa educação massificadora, reprodutora, excludente.	Baseada na Teoria Crítica, método histórico dialético, com contribuições de autores como Marx e Gramsci, Paulo Freire, na Educação Popular, nos princípios dialógicos e emancipatórios, respeitando as especificidades dos educando e grupos sociais.
Concepção de Educação	Pedagogia Tradicional, reprodutora de conhecimentos, conservadora.	Pedagogia Crítica, posicionamento de questionamento constante.
Concepção de Meio Ambiente	Visão reducionista, considerando apenas os elementos naturais.	Visão complexa, considerando os diversos elementos que constitui o meio ambiente e suas inter-relações, incluindo os seres humanos.
Concepção de Educação Ambiental	Abordagem nas relações do homem com a natureza.	Abordagem das relações que os homens estabelecem com eles mesmos, com o outro homem e com a sociedade.
	Identifica as raízes da crise na relação do homem sobre a natureza.	Identifica as raízes da crise ambiental no modelo de desenvolvimento, baseado nas relações de dominação, exploração e expropriação.
Escola-função	Função da escola como reprodutora e transmissora de conhecimentos fragmentados, preparação para o trabalho.	Função social da escola, preparar os sujeitos para atuarem em sociedades, conscientes das relações que se estabelecem.
Educando	Receptor de conhecimentos.	Sujeito histórico, detentor de direitos.
Prática pedagógica	Prioriza a transmissão de conhecimentos técnicos e tecnologias limpas como solução aos problemas ambientais.	Prioriza o desenvolvimento de uma leitura crítica da realidade na busca de mudanças de atitude de caráter individual e coletivo para os problemas socioambientais que afetam a sociedade.
Prática educativa	Prioriza os conhecimentos teóricos, fragmentação entre a teoria e prática.	Fundamenta-se na Práxis, na relação entre a teoria e prática.
Abordagem dos problemas ambientais	Na maioria das vezes, as questões estão focadas exclusivamente na escala local.	A relação local-global / global-local Está sempre presente.
Soluções	Aponta soluções e práticas pontuais, vinculadas especialmente com a mudança de comportamentos perante os recursos naturais.	Estimula o desenvolvimento de atitudes de empoderamento dos sujeitos sociais, na perspectiva de transformação da realidade em que vivem.

## Quadro 8 - Indicadores Educação Ambiental Tradicional versus Educação Ambiental Crítica

(conclusão)

Soluções antropocêntricas	Aponta soluções no âmbito do indivíduo	Aponta soluções no âmbito Coletivo.
Abordagem dos problemas ambientais locais	Abordagem como atividade fim.	Abordagem como tema gerador.
Valores	Busca mudanças de comportamento	Busca mudanças de atitude.
Abrangência	As soluções partem da Escola para atingirem a comunidade.	Dentro da Escola, buscam construir juntos a intervenção da realidade.
Concepção problemática ambiental	Concepção reducionista da problemática socioambiental (separa o social do natural).	Concepção complexa da problemática socioambiental (entende as relações socioeconômicas como mediadoras das relações que os homens estabelecem com a natureza).
Educador	Transmissor de conhecimentos.	Mediador do processo educativo, da relação escola/comunidade.
Conceitos Abordados	Conscientização, ecologia, natureza, população, comunidade, ecossistema, bioma, biosfera, habitat, nicho ecológico, níveis de organização, espécie biológica, fauna e flora, fatores ecológicos, fatores bióticos e abióticos, relações ecológicas, ciclo da matéria, fluxo de energia, poluição, biodiversidade, resíduos, uso da água e da energia, entre outros.	Sensibilização, sociedade, meio ambiente, políticas públicas, justiça social, distribuição de renda, exclusão social, justiça ambiental, cidadania, emancipação, lutas de classe, diversidade, totalidade, participação, dialogicidade, interdisciplinariedade, público e privado, indivíduo e coletividade, comunidade, Estado, produção e consumo, socioambiental entre outros.
Visão de Educação Ambiental	Visão Conservadora ou Comportamentista.	Visão Emancipatória.

Fonte: Adaptado de (KIST, 2010).

Salienta-se entre estes indicadores na Concepção Tradicional a visão de crise ambiental como consequência da relação homem/natureza, a abordagem

relaciona-se na escala local, a abordagem dos problemas locais é sempre a busca da solução, visão conservadora ou comportamentista da educação. Na perspectiva Educação Ambiental Crítica identifica a raiz da crise ambiental no modelo de desenvolvimento, vinculada à escala local/global ou global/local tendo como ponto de partida ou chegada a escola/comunidade, visão emancipatória da educação, utiliza os problemas locais como temas geradores.

Para Freire (1997, p. 98) “investigar o tema gerador, repitamos, o pensar dos homens, referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis”. Ao utilizarmos esta metodologia um mesmo problema ambiental abordado em diferentes comunidades escolares, ou seja, estes territórios educativos podem apresentar diferentes temas geradores, é através dos homens que irá se expressar a temática significativa, podendo modificar-se a partir da transformação da sua percepção (FREIRE, 1997).

### **3.1.1 Educação Ambiental no contexto da perspectiva crítica**

Ao entrarmos no campo da Educação Ambiental Crítica é importante destacarmos as abordagens teórico-metodológicas que fundamentam e orientam as práticas educativas ambientais nesta perspectiva, compreendendo suas bases.

Na Educação Ambiental Crítica às bases teórico-metodológicas possuem fundamentos na teoria Crítica<sup>16</sup>, vinculada a Escola de Frankfurt, criada com o objetivo de contribuir para compreensão crítica e global da sociedade contemporânea. Em 1937, Max Horkheimer, publicou o texto “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, a Teoria Tradicional se fundamenta pela ciência dominante, enquanto a Teoria Crítica rompe com a postura conservadora e mantém um posicionamento constante de questionamento, buscando a construção de conhecimentos que possam transformar e emancipar a sociedade. A Educação Ambiental se utiliza da fundamentação teórica da “Crítica”, de uma forma mais

---

<sup>16</sup> A expressão “Teoria Crítica” está vinculada às reflexões e formulações produzidas pelo Instituto de Pesquisa social, conhecido internacionalmente como Escola de Frankfurt em função de sua localização geográfica inicial na Alemanha. Fundado em 1923, o instituto se tornou uma das mais influentes orientações filosóficas nos países ocidentais, com enorme aceitação e utilização de seus conceitos e método no campo educacional.

aberta, não apenas através dos teóricos da Escola de Frankfurt<sup>17</sup> e dos que fazem uso do método dialético (FERRARO JUNIOR, 2005, p.325).

Ferraro Junior (2005, pg.326-327), destaca as proposições da Teoria Crítica utilizadas na Educação Ambiental,

- A crítica (à sociedade, à ciência e à argumentação) e a autocrítica (pessoal) são princípios metodológicos;
- A verdade científica está em sua comprovação prática na história, no conhecimento poder ser aplicado para ajudar a humanidade a superar as relações de dominação, alienação e expropriação. No mais, a pura abstração conceitual só possui veracidade em termos formais, muitas das vezes servindo como fator de reprodução social;
- Teoria e prática não estão descoladas. Conhecer e agir são dimensões próprias que ganham condição para transformar a realidade à medida que se relacionam e se constituem mutuamente. O conhecimento “do que é” (teoria) e a ação em busca do “que queremos que seja” estão unidas e é através dessa indissociação que tomamos consciência de nós mesmos e do outro no mundo;
- Ciência e valores culturais estão ligados e não há como separá-los na pesquisa. Devemos admitir que sempre analisamos os fenômenos a partir de uma determinada interpretação, de um código de valores e de certas concepções teóricas que “iluminam” nosso olhar da realidade. A objetividade científica está na explicitação de nossa posição teórica e na análise honesta da realidade à luz de tal teoria, permitindo a compreensão e o questionamento formulado por outro;
- A ciência crítica é revolucionária, visa superar a dicotomia sujeito objeto e a mercantilização da vida. Estas são entendidas como características inerentes ao metabolismo da sociedade capitalista, conduzindo o ser humano a um estado de alienação diante de si mesmo, da espécie e a uma condição de “ruptura” entre sociedade-natureza;
- A ciência crítica se faz partindo do princípio de que nada, nenhum fato ou fenômeno é compreensível em si mesmo, mas somente em relações, formando uma totalidade complexa. Aqui não há um todo absoluto, mas totalidades em movimento de mútua constituição entre partes e todos, que são compreendidos racionalmente pela práxis (vinculação teoria-prática).

Neste sentido, observa-se através das ideias do autor, que a Teoria Crítica contribui em diversas abordagens da Educação Ambiental Crítica que contemplam o fazer pedagógico: i) a crítica à sociedade, a ciência, a argumentação e ao ser humano; ii) a busca da superação das relações de dominação, alienação e

---

<sup>17</sup> Tem como algumas de suas características: (1) a análise dos processos de legitimação do Estado na sociedade de consumo; (2) a crítica ao uso ideológico da ciência e da tecnologia na reprodução da sociedade; (3) a negação da neutralidade do conhecimento científico; (4) o exame minucioso da “indústria cultural” que, no capitalismo, fabrica necessidades materiais e simbólicas favoráveis ao individualismo, à competitividade desigual e ao consumismo; (5) a argumentação em favor da racionalidade emancipatória e da liberdade; (6) a crítica à racionalidade instrumental, por favorecer processos inerentes à acumulação capitalista (eficiência produtiva, quantificação da realidade e dicotomia sociedade-natureza).

expropriação estabelecidas na sociedade; iii) a práxis pedagógica como princípio educativo (teoria e prática associadas), iv) relação entre ciência e valores sempre presentes; v) busca desfragmentar o pensamento racionalista que separa a sociedade-natureza; vi) princípio das relações e da totalidade, as partes e o todo estão relacionadas e em constante movimento, nada é compreensível de forma isolada, é preciso compreender a totalidade para compreender as partes e as partes para compreender o todo.

Loureiro (2009, p.85), nos diz que “assim, a educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória emerge da Pedagogia Crítica, que tem seu ponto de partida na teoria crítica de interpretação da realidade social”. Para o autor o pensamento Marxista é o que proporciona maior compreensão da realidade concreta, através do seu referencial teórico, permitindo através dele reflexões e discussões que nos levam a compreensão da realidade na sua totalidade.

Ainda segundo Loureiro (2009) os representantes principais no Brasil que fundamentam a Educação Ambiental Crítica é Paulo Freire, através da Educação Libertadora e Demerval Saviane através da Pedagogia histórico Crítica.

Diante das diversidades das concepções teóricas - metodológicas da Educação Ambiental é fundamental o desenvolvimento da formação continuada de professores, voltada ao conhecimento da Educação Ambiental na perspectiva Crítica.

As diferentes questões que envolvem esta modalidade educativa buscam o desenvolvimento de uma educação transformadora e emancipatória, a partir da Teoria Crítica<sup>18</sup>, com pressupostos no questionamento da sociedade e as suas relações, numa práxis pedagógica, com caráter dialógico, democrático, crítico e político, respeitando e valorizando os valores culturais, as diferenças existentes entre os diversos grupos sociais, com vistas à construção de novos valores e princípios que auxiliem na transformação de uma nova sociedade e da superação das injustas relações de dominação e exploração.

---

<sup>18</sup> Ver também artigo publicado por Loureiro, C.F.B. Educação Ambiental e Epistemologia Crítica, Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. E-ISSN 1517-1256, v. 32, n.2, p. 159-176, jul./dez. 2015.

Como conclusão das contribuições Marxistas<sup>19</sup> para a Educação Ambiental, Loureiro et al. (2009, p. 92,93) nos trazem algumas considerações,

- Esta tradição se mostra vigorosa na compreensão das mediações que caracterizam as ações dos indivíduos sociais no mundo (Altvater, 2006). O que contribui sobremaneira para o entendimento de que as relações com a “natureza”, enquanto identidade e pertencimento à totalidade complexa da vida, e as relações de apropriação dos “recursos naturais”, enquanto, utilização econômica são históricas e relativas às relações sociais e modos de produção.
- Possui capacidade efetiva de explicação dos processos que definiram as diferentes formas de uso e apropriação da natureza, produção material e organização cultural na história, ou seja, como agentes sociais concretos, sob condições determinadas, criaram suas formas de existência social, reproduzindo- as ou transformando-as (Chauí, 2006).
- Permite uma leitura não-fatorialista e não-dicotomizada de temas atuais de enorme relevância (classe, gênero, direitos humanos, conflitos étnico-raciais etc.), sabendo relacionar constitutivamente igualdade e diversidade nas lutas sociais (Konder, 1997; Haug, 2006; Vázquez, 2007).
- Define, em Marx, a natureza como sendo realisticamente prioritária sobre a sociedade, uma unidade auto-organizada de diferentes níveis em uma totalidade complexa. Portanto, para esta tradição, é invariável na história o fato de que a reprodução e produção da sociedade dependem da natureza (mesmo que em algumas de suas formulações nem sempre estejam claros os seus limites ecossistêmicos e energéticos, algo que merece atenção especial dos atuais pensadores críticos [Foster, 2005, 1999]).
- É “fonte viva” para as pedagogias críticas que marcaram a história da educação contemporânea e que continuam como referências de destaque, particularmente na educação ambiental.

Buscando através de reflexões e diálogos a construção de uma Educação Ambiental Crítica, a partir do coletivo, Guimarães (2004) aponta dez eixos necessários para a formação de educadores/a ambientais, pode-se verificar no quadro 9, abaixo,

Quadro 9 - Pensamento complexo, dialética e educação ambiental

(continua)

EIXOS	CARACTERÍSTICAS
Primeiro	Exercitar o esforço da ruptura com a armadilha paradigmática.
Segundo	Vivenciar o movimento coletivo conjunto gerador de sinergia.
Terceiro	Estimular a percepção e a fomentação do ambiente educativo como movimento.
Quarto	Formar o educador (a) ambiental como uma liderança que dinamize o movimento conjunto de resistência.

<sup>19</sup> Ver na íntegra o artigo, Trein, Tozoni Reis e Novicki . Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica, Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 77, p. 81-97, jan./abr. 2009, Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

Quadro 9 - Pensamento complexo, dialética e educação ambiental

(continua)

Quinto	Trabalhar a perspectiva construtivista da educação na formação do educador (a) ambiental. Já que a perspectiva da educação como transmissora de conhecimentos sistematizados (educação Bancária) ainda é extremamente consolidado nas práticas educativas.
Sexto	Fomentar a percepção de que o processo educativo não se restringe ao aprendizado individualizado dos conteúdos escolares, mas se refere à relação com o outro, do um com o mundo. A educação se dá na relação.
Sétimo	Trabalhar a autoestima dos educadores (as) ambientais, a valorização de sua função social, a confiança na potencialidade transformadora de sua ação pedagógica articulada a um movimento conjunto.
Nono	Sensibilizar o(a) educador(a) ambiental para uma permanente autoformação eclética, permitindo-lhe transitar das ciências humanas e sociais, da filosofia à religião, da arte ao saber popular, para que possa atuar como um interlocutor na articulação dos diferentes saberes.
Décimo	Exercitar a emoção como forma de desconstrução de uma cultura individualista extremamente calcada na razão e a construção do sentimento de pertencimento ao coletivo, ao conjunto, ao todo, representado pela comunidade e natureza.
Décimo primeiro	Estimar a coragem da renúncia ao que está estabelecido, ao que nos dá segurança, e a ousadia para inovar.

Fonte: SATO, M; CARVALHO, I. C. M. (Org, 2005. P. 28).

Sato, M; Carvalho, I. C. M. (Org. 2005) apontam também alguns desafios para educação Ambiental:

- Transformar a cultura e a concepção de mundo para poder mudar as relações com a natureza e com o planeta.
- Enfrentar os atuais padrões de produção e consumo sustentáveis.
- Humanizar o território.
- Inserir o trabalho na perspectiva da construção de um projeto de futuro para a humanidade e para o planeta.
- Repensar o tempo e o espaço.
- Ética, visão de mundo e direitos, humanos e ambientais.
- A Democracia.

Um dos grandes desafios que consideramos para a educação Ambiental é o seu caráter interdisciplinar, como nos diz Carvalho (2006) ao mesmo tempo em que ela se encontra em todos os lugares, não está em lugar nenhum. Desta forma, o educador necessita ter uma percepção da Educação Ambiental na sua totalidade e saber articular a abordagem ambiental nos diversos fazeres pedagógicos. Desfragmentar a prática pedagógica da Educação Ambiental que na sua maioria é

desenvolvida nas escolas através de projetos fragmentados e em datas específicas com abordagens ligadas à natureza.

A Pedagogia Freiriana traz contribuições<sup>20</sup> político-pedagógicas a partir do diálogo interdisciplinar e intercultural para a Educação Ambiental, nesse sentido Costa e Loureiro (2017, p 9 ) nos diz que,

Freire se constitui como um dos grandes pensadores não apenas para o diálogo ambiental crítico a partir da premissa interdisciplinar, mas também do diálogo intercultural à luz da realidade de exclusão vivenciada pelos povos da América Latina. Trata-se de um conhecimento que resulta numa interação humana planetária e ecológica. Planetária como criação e patrimônio de todos; Ecológica enquanto ciência da casa destinada a reconstruir o planeta não como uma bolsa de valores, porém como a casa humana onde à mesa que é posta ninguém seja excluído na hora de servir o alimento.

Assim compreendemos a necessidade do educador ambiental ter a compreensão das diferentes metodologias propostas por Freire para o diálogo ambiental crítico, permitindo que a educação ambiental seja trabalhada de forma interdisciplinar e transversal na escola, que seja permanente e continuada. É um grande desafio a ser superado.

### 3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO

O conceito de Educação do Campo nasce na década de 90, com o objetivo de contrapor a educação rural. Ela nasce no desejo dos povos do campo de uma educação “voltada para o homem do campo”, a partir da luta dos movimentos sociais, do Movimento dos Trabalhadores Sem terra/MST<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> ver na íntegra artigo publicado por Costa e Loureiro sobre “A interdisciplinaridade em Paulo Freire: aproximações político-pedagógicas para a educação ambiental crítica”, publicado na R. Katál., Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 111-121 jan./abr. 2017.

<sup>21</sup> - Com o crescimento da luta e da organização, os trabalhadores rurais expropriados retomaram o cenário político através das lutas populares. Um dos movimentos sociais mais representativos que nasceu nesse processo foi o MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. As referências históricas sobre sua origem são as ocupações de terras realizadas nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul. Das várias ocupações de terra em todo o Brasil e do crescimento das formas de organização, resultou a fundação do MST, em 1984, na cidade de Cascavel, no Estado do Paraná, com a realização do Primeiro Encontro Nacional dos Sem-Terra. [...] O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) nasceu em um processo de enfrentamento e resistência contra a política de desenvolvimento agropecuário, implantada durante o regime militar. Esse processo é entendido no seu caráter mais geral, na luta contra a expropriação e contra a exploração do desenvolvimento do capitalismo. O MST é parte de um movimento histórico da luta camponesa do Brasil. (FERNANDES, 1998, p. 13,18).

Para Caldart (2009, p.38),

A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital.

Na consciência da educação como prática da liberdade e da transformação, a Educação do campo, nasce como uma modalidade educativa, gestada e desenvolvida nos acampamentos do MST, a partir de uma práxis transformadora e libertadora que desenvolve no homem do campo, o reconhecimento do seu direito à terra e a uma educação não massificadora. Horst (2015, apud MST – II ENERA) nos diz que,

Assim "nasceu à escola do campo", modalidade de escola gestada nos acampamentos do MST, nas salas de aula improvisadas, à sombra das árvores, ao longo das rodovias, em cima de caminhões. A ferro e fogo, literalmente, os camponeses que ousaram confrontar a capacidade hegemônica do capital no campo brasileiro, em luta por Reforma Agrária, ousaram também na educação.

Para Caldart (2012, p.259),

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

Ainda segundo as ideias de Caldart (2008, p. 71),

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de Educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

De acordo com a Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008, que dispõe sobre "diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo", estabelece no seu Art. 1º.

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Tais diretrizes dizem respeito, naturalmente, a todas as populações rurais, garantindo o direito ao ensino oferecido pelo sistema escolar, desde a etapa da educação básica, "a educação infantil", que possui como finalidade o desenvolvimento integral da criança, até o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio. Trata-se sem dúvida de um direito para as populações rurais e um dever do Estado o acesso e permanência a educação nestas diferentes modalidades, de forma gradativa e diversificada.

Para entender a Educação do Campo, é necessário compreender na sua totalidade, no seu processo histórico, não apenas no campo das ideias, mas as contradições e tensões que estão inseridas na realidade do homem do campo. (CALDART, 2009). Conforme Caldart (2009, p. 38) "não são as contradições do território restrito da pedagogia, mas da luta de classes, particularmente de como se desenvolve hoje no campo brasileiro, em todas as dimensões de sua realidade".

Desta forma, para percorrermos os caminhos na compreensão da Educação do Campo, faz-se necessário pensar, a partir do conceito de território<sup>22</sup>, este fundamental para a ciência Geográfica.

Santos (2001) analisa que herdamos da modernidade a noção de território incompleto, este necessita de constante revisão bibliográfica, esta ideia de espaço

---

22 - Numa periodização que consideramos apenas didática, podemos afirmar que, nos anos 1970-80, sua abordagem é predominantemente econômica e política, assumindo maior amplitude nos anos 1980-90, especialmente pela incorporação e reflexão sobre a natureza como elemento fundamental da questão ecológica emergida no período e, na década de 1990, com o destaque dado para as redes, o lugar, o meio técnico-científico informacional e o território. Este assume novo significado quando tratado juntamente com as transformações sociais, com as técnicas e com as normas. (Saquet, 2008, p. 18).

territorial evolui para a transnacionalização<sup>23</sup> na pós-modernidade, atualmente nem tudo é transnacionalizado. “O território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado.” (SANTOS, 2001, p. 138).

Saquet (2007, p. 73), nos diz que o território, “é espaço de vida (...). É produto e condição de ações históricas e multiescalares, com desigualdades, diferenças, ritmos e identidade(s)”. Neste sentido Saquet (2008, p. 56) complementa que,

o processo de produção do território é constituído pelo movimento histórico e por simultaneidades. Há um movimento constante que se materializa na vida cotidiana e no território, centrado na intersecção entre os tempos histórico e coexistente (multiescalar). No território há uma conjugação entre aspectos da economia, da política, da cultura e da natureza exterior ao homem (E-P-C-N).

Deste modo, como explica Fernandes (2004, p. 263),

Território, por sua vez, e para fins de posicionamento acadêmico, significa espaço social em suas diversas dimensões: culturais, políticas, econômicas, históricas, ou seja, as relações sociais em sua complexidade, espacialidade e temporalidade. Inclusive no plano das ideias, da construção de conhecimentos e suas diferentes leituras das realidades, do sentido e do significado, das divergências e convergências, do diálogo e do conflito. Esse é seu sentido relacional, subjetivo, abstrato, representável e indeterminado.

Fernandes (2004) afirma a importância do território como conceito chave na Educação do Campo, nesta abordagem territorial compreende o território como espaço político produzido pelas relações sociais.

Assim, para Fernandes,

O campo da Educação do Campo é analisado a partir do conceito de território, aqui definido como espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais. O conceito de território é fundamental para compreender os enfrentamentos entre a agricultura camponesa e o agronegócio, já que ambos projetam distintos territórios. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 32)

---

23 - O quadro brasileiro, amplamente inserido no processo de transnacionalização, delinea-se permeado por contradições e caminhos não lineares. A última década pode ser registrada como expansão capitalista brasileira. No entanto, é marcante a sua inserção subordinada ao mercado global (dependência estrutural da economia brasileira).

Para Saquet e Briskievicz (2009, p.4), “o território compreende quatro componentes principais: a) as relações de poder; b) as redes de circulação e comunicação; c) as identidades; d) a natureza”. Assim, entende-se que esta concepção de território incorpora e relaciona elementos das relações sociais com os naturais que se estabelece dentro do Campo<sup>24</sup>.

Corroborando com a análise do conceito de território, a partir dos campos de ações de poder, nas relações sociais de uso, apropriação e dominação na disputa pela terra, este se constitui em um espaço de tensões e conflitos, Molina (2006, p. 33), nos diz que,

O território é o espaço apropriado por uma determinada relação social que o produz e o mantém a partir de uma forma de poder. Esse poder, como afirmado anteriormente, é concedido pela receptividade. O território é, ao mesmo tempo, uma convenção e uma confrontação. Exatamente porque o território possui limites, possui fronteiras, é um espaço de conflitualidades. Os territórios são formados no espaço geográfico a partir de diferentes relações sociais.

Segundo Fernandes e Molina (2004), para responder sobre o viés da Educação do Campo é necessário que o território seja compreendido além do espaço geográfico, ou seja, um espaço controlado por determinada instituição, ou relação social, também representando os processos de transformação pelo poder das teorias. Neste sentido, formando diferentes territórios, como exemplo: o território do agronegócio e o território camponês.

Desta forma, compreende-se a importância das pesquisas na perspectiva Crítica da Educação Ambiental, e que estas sejam realizadas utilizando-se como categoria de análise o território, onde se estabelecem as relações sociais, os conflitos, as contradições estando em constante transformação.

Nesse sentido Molina (2006, p.29) nos diz que “Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana”.

Para Loureiro (2008, p. 17),

---

<sup>24</sup> Portanto, não estamos falando de um campo genérico, mas sim de um Campo como território camponês. Daí, a ênfase na contração do Campo. Porque o Campo é ponto de partida e de chegada de nossas análises. Não é no Campo, porque o território não é secundário. (FERNANDES, 2005. p.3).

A territorialidade, enquanto síntese integradora entre o natural e o humano, localizada histórica e espacialmente, é fundamental para a ação educativa, pois permite a compreensão e a transformação de relações sociais que são exercidas a partir de um determinado modo de produção e organização estabelecido em um espaço definido.

Ongaro (2015) justifica a importância deste conceito como categoria de análise para a compreensão da construção da Educação do Campo. Uma educação que nasce das necessidades dos camponeses na construção de uma política educacional voltada para o desenvolvimento do Campo, do território camponês.

Dessa forma, compreendemos que o território pode auxiliar a compreender a educação do campo, pois é um conceito amplo que se articula com várias perspectivas, entre elas, os significados, os limites, possibilidades e as intencionalidades que o território tem para os que nele vivem. Nesse contexto, acreditamos que é o território da educação do campo que organiza e reconhece nos agricultores a possibilidade e a capacidade de imprimirem nele a sua história e o projeto que pretendem para ele. (ONGARO, 2015, p.19).

A educação na perspectiva crítica articulada a educação do campo é um elemento essencial no desenvolvimento do território e na emancipação e empoderamento do homem do campo, como seres históricos capazes de transformar sua realidade.

Diante deste contexto é importante refletirmos:

*Que projeto de sociedade queremos construir? Que sujeitos queremos construir para esta sociedade? Qual a qualidade da água, de alimentos, solos, sementes? Que tipo de democracia, de direitos humanos? O que é preciso transformar? Qual educação assumimos como forma de luta e resistência? Que Educadores necessitamos formar para transformar?*

Sendo assim, devemos reconhecer a importância dos processos formativos tanto em relação à formação dos diferentes profissionais das licenciaturas, quanto em relação aos das licenciaturas em Educação do Campo. Neste processo é importante ressaltarmos a necessidade dos cursos de formação continuada de professores, visto que as universidades não preparam para a realidade da sala de aula e dos diversos desafios que a escola pública apresenta.

Cabe lembrar, que muitos professores são deslocados da área urbana para trabalhar nas escolas do campo, dentro de uma realidade diferente, com princípios, objetivos, abordagens, metodologias, tempos e culturas diferentes do meio urbano.

Assim, é necessário refletir não somente em relação à formação, mas também sobre as políticas de formação desses educadores. São questões que devem ser pensadas na sua complexidade para que o movimento da Educação do Campo e da Educação Ambiental Crítica contribua para a formação de educadores capazes de desenvolver uma práxis democrática, dialógica e emancipatória.

Conforme as ideias de Molina e Hage (2015 p.18)

O pano de fundo desse debate, tão central à compreensão e reflexão a respeito das políticas de formação de educadores, diz respeito ao tipo de trabalho desenvolvido por esses profissionais: se teria ele um caráter material ou imaterial. Os professores, ao trabalharem com seus educandos, agem sobre o pensamento e sobre a visão de mundo desses sujeitos. E possui um papel de extrema relevância na conformação do tipo de ação que eles podem vir a desenvolver, ressaltando-se, necessariamente, o espaço de autonomia de cada indivíduo na eleição da leitura de mundo que orientará sua ação.

A formação de educadores para as escolas do campo, ou seja, os cursos superiores de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) possuem como finalidade o atendimento a educação básica, enfatizando o desenvolvimento do professor para atuar na construção da organização escolar e do trabalho pedagógico a ser desenvolvido, tanto na gestão dos processos educativos da escola, quanto da comunidade entorno. Desta forma, a matriz curricular destes cursos foram desenvolvidas a partir da multidisciplinariedade, composta por 4 áreas do conhecimento: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias (Molina e Hage, 2015).

Portanto, a matriz formativa desenvolvida pela Licenciatura em Educação do Campo apresenta a intencionalidade pedagógica de formar um educador capaz de compreender a totalidade dos processos sociais nos quais se inserem sua ação educativa. [...] Nessa matriz, a Alternância<sup>25</sup> é compreendida tanto como metodologia, quanto também como pedagogia, materializando e oportunizando novas estratégias de produção de conhecimento que buscam verdadeiramente incorporar os saberes dos sujeitos camponeses. Em resumo, a contra-hegemonia na formação docente revela-se na articulação entre aparência e essência, a partir da qual

---

<sup>25</sup> Os tempos educativos divididos em dois períodos –tempo escola e tempo comunidade – asseguram, nos projetos, a dimensão da indissociabilidade entre os conhecimentos sistematizados no ambiente escolar e/ou acadêmico e os conhecimentos presentes e historicamente construídos pelos camponeses, nos seus processos de trabalho de organização das condições de reprodução da vida no campo e nos processos organizativos de classe. Os espaços educativos da escola/universidade e do campo são duas particularidades de uma mesma totalidade que envolve o ensino, a pesquisa e as práticas, em todas as áreas do conhecimento e da vida social. (Caldart. 2012. p.634).

se busca desenvolver uma formação em nível superior com qualidade social, com capacidade de formação de sujeitos camponeses educadores, com criticidade suficiente que lhes permita olhar para a realidade na qual estão inseridos, o que inclui uma compreensão concreta das determinações que fazem com que essa realidade apareça tal qual ela está constituída, dando, porém, um passo além disso, sendo capazes de construir estratégias para intervir e transformar essa realidade.

#### Ainda Segundo as ideias de Molina (2017 p. 590)

Importa destacar aqui que essas Licenciaturas têm uma marca constitutiva fundamental, que é o fato de já terem sido projetadas assumindo uma posição de classe, rompendo tradicionais paradigmas que afirmam a possibilidade da neutralidade da produção do conhecimento científico e das políticas educacionais. As LEdoCs são planejadas considerando-se a luta de classes no campo brasileiro e colocando-se como parte e ao lado do polo do trabalho, assumindo e defendendo a educação como um direito e um bem público e social.

Molina (2017), nos dias que em relação à matriz formativa os cursos de Licenciaturas em Educação do Campo trazem como principal contribuição às políticas formativas de educadores, a importante inovação de definirem o perfil do educador que deseja formar relacionado às necessidades da escola do campo. Como também, às concepções que irão nortear o trabalho docente relacionada ao ser humano, a educação e a sociedade que se deseja construir.

Cabe destacar as contribuições que Molina e Hagel (2015, p. 602) consideram que as LEdoCs podem contribuir as políticas educacionais voltadas a formação de educadores, considerando o ponto de vista da totalidade, como podemos observar abaixo,

- a redefinição das funções sociais da escola, base da matriz formativa da LEdoC;
- uma matriz ampliada de formação, que parte das especificidades dos sujeitos a educar;
- a resignificação da relação entre Educação Básica e educação superior, e entre formação inicial e continuada;
- a relação entre teoria e prática, que orienta a matriz formativa dessas licenciaturas.

Molina (2014 p.12) nos diz que,

Se, de uma maneira geral, espera-se que a escola seja capaz de promover a socialização das novas gerações e transmitir os conhecimentos historicamente acumulados, espera-se também, no Movimento da Educação do Campo, que ela seja capaz de tornar-se uma aliada dos camponeses em luta para permanecer no seu território, existindo como tais, enquanto camponeses. O movimento da Educação do Campo compreende que a Escola do Campo deva ser uma aliada dos sujeitos sociais em luta

para poderem continuar existindo enquanto camponeses e para continuar garantindo a reprodução material de suas vidas a partir do trabalho na terra. Para tanto, é imprescindível que a formação dos educadores que estão sendo preparados para atuar nestas escolas considere, antes de tudo, que a existência e a permanência (tanto destas escolas, quanto destes sujeitos) passam, necessariamente, pelos caminhos que se trilharão a partir dos desdobramentos da luta de classes, do resultado das forças em disputa na construção dos distintos projetos de campo na sociedade brasileira.

Em relação aos profissionais que atuam nas escolas, muitos não possuem uma formação adequada, sendo provenientes de vários cursos e licenciaturas que privilegiam ainda a fragmentação da ciência, uma educação tradicional, massificadora, hegemônica que compactua com a lógica do capital.

Compreende-se nesse sentido a necessidade que as políticas de formação de professores analisem repensem sua matriz formativa e os princípios relacionados ao profissional que deseja desenvolver e a qual projeto de educação, de sujeito e de sociedade irá contribuir, como as LEdoCs. É importante a efetivação de políticas públicas educacionais voltadas a formação de professores que promovem a perspectiva crítica da educação e o desenvolvimento de sujeitos cientes dos seus direitos e do seu papel na sociedade.

Tanto a Educação do Campo quanto a Educação Ambiental Crítica possuem como objetivo a formação de educadores que atuem com base numa educação contra hegemônica, que sejam capazes de atuar nos processos educativos escolares e comunitários. Possuindo a capacidade de trabalhar a partir dos problemas locais, mas com uma visão de totalidade, de complexidade, com base numa práxis democrática, dialógica, participativa e emancipatória.

Nas ideias de Oliveira e Santos (2008) do livro “Por uma Educação do Campo”, os autores denominaram de “Tragédia ambiental e social” a crise ambiental que o planeta vivencia e compreendem,

Tragédia esta provocada por um modelo de desenvolvimento transnacionalizado, que intensificou profundamente o esgotamento dos nossos recursos naturais, principalmente nos biomas Cerrado e Amazônia, e impediu a ampliação de postos de trabalho no campo ao impor um modelo agrícola que tem como base o latifúndio, a monocultura, o trabalho precário e uma matriz tecnológica intensiva em uso de capital. Essa estratégia revelou a opção do Estado brasileiro, no passado, pelos interesses das transnacionais agroindustriais, agroindustriais, agroflorestais e agroalimentares.

Ainda segundo os autores,

No âmbito social e ambiental, assegurar condições de moradia digna, em projetos arquitetônicos e de infraestrutura que dialoguem com os conceitos da sustentabilidade ambiental no campo. E ainda, associar a tais condições, aquelas que efetivamente concorrem para o desenvolvimento integral das famílias, dos homens e mulheres, da juventude e da velhice dignas, como os espaços de lazer, de convivência comunitária e de expressão da cultura local e universal. No âmbito cultural e educacional residem grandes desafios no que se refere à formação de sujeitos de direitos.

Oliveira e Santos (2008 p. 14) destacam “Entre eles, o acesso aos meios pelos quais lhes permita conhecer os complexos processos de conhecimento, embutidos nos processos de produção econômica, política e cultural”.

Esses desafios na esfera cultural e educacional perpassam uma série de questões, pode-se citar as condições necessárias ao acesso a uma educação que permita consciência e manutenção dos direitos indispensáveis à manutenção da vida no campo baseada nos princípios da dignidade, da justiça, e dos direitos humanos. As possibilidades de construção do conhecimento através de processos educativos complexos que permitam compreender a totalidade e as relações desenvolvidas em nossa sociedade necessitam de uma educação continuada, que contemple desde a família, o trabalho e a escola (Oliveira e Santos, 2008).

Para Caldart (2012, p. 263) a Educação do Campo “[...] tem algumas características que podem ser destacadas para identificar, em síntese, sua novidade ou a “consciência de mudança” que seu nome expressa”. Nesse sentido, é importante destacar as características como prática social, que Buczenko (2018) identifica no movimento da Educação do Campo, conforme (Quadro 10) relacionadas à luta social, movimento coletivo, contexto de luta, prática social, relação teoria-prática, pedagogia, objeto central e educadores.

#### Quadro 10 - Características da Educação do Campo como Prática Social

(continua)

1. Luta Social	Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido.
2. Movimento Coletivo	Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira. Faz isso sem deixar de ser luta pelo acesso à educação em cada local ou situação particular dos grupos sociais que a compõem, materialidade que permite a consciência coletiva do direito e a compreensão das razões sociais que o impedem.

### Quadro 11 - Características da Educação do Campo como Prática Social

(conclusão)

3. Contexto de Luta	Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela.
4. Prática Social	Defende a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera, mas não em caráter particularista, porque as questões que coloca à sociedade a propósito das necessidades particulares de seus sujeitos não se resolvem fora do terreno das contradições sociais mais amplas que as produzem, contradições que, por sua vez, a análise e a atuação específicas ajudam a melhor compreender e enfrentar. E isso se refere tanto ao debate da educação quanto ao contraponto de lógicas de produção da vida, de modo de vida.
5. Relação Teoria-Prática	Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida. Mas seu percurso assume a tensão de reafirmar, no diverso que é patrimônio da humanidade que se almeja a unidade no confronto principal e na identidade de classe que objetiva superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas.
6. Pedagogia	A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro.
7. Objeto Central	Seus sujeitos têm exercitado o direito de pensar a pedagogia desde a sua realidade específica, mas não visando somente a si mesmos: a totalidade lhes importa, e é mais ampla do que a pedagogia. A Educação do Campo, principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado (reafirma em nosso tempo que não deve ser o Estado o educador do povo).
8. Educadores	Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva.

Fonte: Buczenko (2018, p.88).

Sendo assim, para uma formação continuada de professores em EA que contribua nos processos educativos desenvolvidos na escola do campo, ela deve ser pensada e desenvolvida na sua concepção crítica, de forma articulada que contribua

com o movimento EC, através da práxis, desconstruindo a visão fragmentada, reducionista e excludente das relações entre sociedade e natureza.

### 3.3 ESCOLA DO CAMPO

A Escola do Campo nasce no movimento da Educação do Campo, na luta dos trabalhadores da reforma agrária, na luta pelo direito a terra e educação, uma educação voltada para o homem do campo. A escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura, e a agricultura camponesa, que constrói conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa são suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa. (ARROYO; FERNANDES, 1999, p.51 – 52)

É necessário que ocorra uma reflexão e contextualização da Escola, das suas relações com a comunidade entorno e uma análise na perspectiva do território, dos espaços de produção, do saber popular, da cultura, da realidade onde a escola está inserida, proporcionando o desenvolvimento de um trabalho educacional transformador, libertador e emancipatório. Nesta perspectiva da Escola do campo é importante destacar o território camponês, como um espaço de vida, de cultura, de produção camponesa e de reprodução social. Arroyo;Fernandes (1999, p. 52) “Não há como separar a escola da agricultura camponesa. É uma questão estratégica de desenvolvimento e modernização. É uma condição essencial da democracia”.

Para Fernandes,

O espaço de vida do camponês. É o Lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência. O território camponês é uma unidade de produção familiar e local de residência da família, que muitas vezes pode ser constituída de mais de uma família. Esse território é predominantemente agropecuário, e contribui com a maior parte da produção de alimentos saudáveis, consumidos principalmente pelas populações urbanas. (Fernandes, 2012, p. 744)

Desta forma, podemos destacar que a concepção de escola do campo contrapõe as concepções e práticas da Escola Rural, o termo “no” da *Educação no campo* refere-se à localização geográfica, enquanto o termo “do” da *Escola do campo* refere-se à Concepção da Escola. Fernandes (1999, p.52) nos diz “o que está em questão é um projeto de escola e não sua localização”.

Para Pastorio (2015, p.49)

a escola do campo dentro da concepção da Educação do Campo, busca além de uma mera aceitação da diversidade existente entre seus sujeitos, como também uma aproximação que viabilize a absorção de aspectos culturais presentes nos grupos.

É fundamental que as escolas do campo continuem lutando pela sua existência, contra o fechamento das mesmas, que permaneçam neste processo de transformação e fortalecimento do homem do campo, sendo que sua própria existência já se configura como um ato de resistência. Devendo o trabalho pedagógico ser desenvolvido com base numa concepção dialética, buscando a construção de um ser social, consciente do seu papel enquanto ser histórico e transformador da sua realidade. (Pastorio, 2015).

Para Santos (2018, p.205) nos diz que

[...] quando se fecha a escola da comunidade, muitas crianças ficam sem acesso à educação escolar durante um tempo. Destaca-se, nesse contexto, a situação da educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental, cujas crianças encontram dificuldades, em função da faixa etária com o deslocamento do campo para a sede dos municípios ou para o povoado mais próximo. Nesses casos, não se garante o direito do acesso à escolarização para todos em igualdade de condições.

Observamos desta forma, que a escola do campo deve ser vista como um espaço de transformação, conhecimento, luta e resistência, resgate de saberes e cultura local, das relações entre escola/comunidade, proporcionando o fortalecimento do homem do campo, garantindo o direito à escola e a uma educação que atenda suas necessidades. Sendo assim, é importante reconhecer o papel do educador neste processo de construção da Educação do Campo e das suas relações com a sociedade-natureza, tendo como objetivo romper a educação massificadora e excludente.

Conforme o Quadro 11, podemos observar as diferenças entre a Escola do Campo e Escola Rural e as distintas concepções que cada uma está vinculada.

## Quadro 12 - Escola do Campo versus Escola Rural

(continua)

ESCOLA DO CAMPO FUNDAMENTOS	ESCOLA RURAL FUNDAMENTOS
Pedagogia Crítica – Educação dialógica, participativa, libertadora e emancipatória.	Pedagogia Tradicional – Educação Conservadora, reprodutora, opressora e excludente.
Território camponês – concebido como espaço de relações, cultura, tradições, história, saberes; sistema de policultura; Ideologia de sustentabilidade e da transformação do modo de produção capitalista.	Território do agronegócio – concebido como espaço de produção e exploração do capital; sistema de monocultura; Ideologia do capitalismo agrário.
Educação do Campo: Construída a partir dos sujeitos do campo, dos seus valores sociais, econômicos, políticos e culturais;	Educação Rural: Elaborada para os sujeitos do campo, com valores externos desvalorizando os modos de vida dos camponeses;
Vincula-se a uma concepção sociocultural e problematizadora, evidencia a luta de classes, a disputa entre os projetos dos povos do campo e do agronegócio, atende aos interesses dos povos do campo..	Vincula-se a uma concepção bancária de educação, que não interroga os conflitos de classe, atende os interesses do capital, empresários, latifundiários, agronegócio, mineradoras, do assistencialismo e do controle político;
Tem o homem do campo como sujeito histórico, detentor de direitos.	Tem o homem do campo como sinônimo de atraso, como mão de obra para o capital, prescreve-se a educação que é necessária para ele.
Educação como práxis social: redefinição das funções sociais da escola, os princípios educativos partem da formação humana, das especificidades dos sujeitos da comunidade escolar.	Educação como reprodutora de conhecimentos sistematizados, Escola como princípio de preparação para o trabalho.
Movimentos sociais e comunidade indagam a realidade das escolas. Construção coletiva da gestão escolar: currículo, calendário e processos pedagógicos e educativos.	Governos determinam a gestão escolar: currículo, calendário escolar,
Ensino transdisciplinar e interdisciplinar.	Ensino fragmentado e sistematizado;
Continuidade de uma esfera pública, (governo e sociedade civil) para definição de políticas públicas do campo.	Os municípios são responsáveis pelos anos iniciais do ensino fundamental entre os povos do campo.
Contra hegemônica; articulada a um projeto de campo a um projeto de construção de uma outra sociedade, justa igualitária e democrática.	Hegemônica; articulada a manutenção das sociedades relações de exploração, dominação e expropriação.
Valorização do trabalho, cultura e identidade,	Preocupação em levar conhecimentos para o trabalhador do campo que era considerado ignorante.
Desenvolve uma perspectiva Coletiva;	Desenvolve uma perspectiva Individualista;
Educadores prioritariamente fazem parte da comunidade; mediadores do processo educativo,	Educadores preponderantemente da cidade, deslocados da realidade da escola,
Preocupação com a formação humana. EC ela é maior que a escola, não se resume a escolarização, mas a construção do ser social. ,	Preocupação com a formação escolar limita-se a escola e aos projetos de extensão rural.

### Quadro 13 - Escola do Campo versus Escola Rural

(conclusão)

Ativa, quando os sujeitos são protagonistas da sua história, na luta contra os opressores, com base no diálogo, na coletividade, na territorialização, na luta, confronto.	Passiva, quando os indivíduos encontram-se numa relação de oprimidos gerando relações de obediência, servidão, aceitação, compreensão das relações a partir de ações antidialógicas.
Busca o modelo sustentável de agricultura familiar com base nos interesses dos movimentos sociais do campo; tendo a agroecologia como princípio de vida.	Busca o modelo de baseado na monocultura, no agronegócio.

Fonte: Organizado pela autora, adaptado BUCZENKO (2008, p. 90,91).

Neste sentido compreende-se a necessidade dos cursos de Licenciaturas em refletir sobre o perfil do educador do campo, as concepções que a escola do campo esta vinculada, que busca uma educação transformadora e emancipatória, na construção de outra sociedade.

Como resultado da luta dos povos do campo, foi instituído o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo - PNEC e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. O Decreto estabelece como “Escola do Campo” a localizada em área rural ou que atende prioritariamente à comunidade rural.

Em relação à localização destaca-se não apenas a sua definição à posição geográfica, mas, também à sua identidade, como espaço de reprodução social, considerado este como um dos grandes avanços no âmbito das Políticas Públicas conquistados pelos movimentos sociais. (CALDART, 2012).

Ainda, segundo as ideias de Cadart (2012), à definição da identidade das escolas do campo estabelecida nas diretrizes em seu artigo 2º, vincula à sua realidade escolar, baseada na temporalidade, saberes dos educandos, na memória coletiva. Desta forma, apontando futuros, através da rede de ciência e tecnologia, disponível no âmbito da nossa sociedade e nas práticas dos movimentos sociais que buscam soluções as questões vivenciadas à coletividade e qualidade de vida no País.

## **4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS FEDERAIS**

Reconhecendo a importância das políticas públicas federais educacionais voltadas a diversidade, apresentamos uma avaliação da atuação da SECADI/SECADI, nos eixos da Educação Ambiental e Educação do Campo perpassando os diferentes momentos históricos das políticas e das atuações governamentais, como também as repercussões após seu fechamento.

Neste contexto para uma maior compreensão dos territórios educativos da Educação Ambiental Crítica e da Educação do Campo buscou-se elementos que permitissem um entendimento da complexidade das questões que envolvem estas temáticas.

### **4.1. ATUAÇÃO DA SECAD/SECADI NO EIXO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Em 1973 inicia o processo de institucionalização da Educação Ambiental no Brasil como política pública, através da antiga Secretaria Especial do Meio Ambiente - SEMA, vinculada ao Ministério do Interior. Entre suas atribuições constava esclarecer e educar o povo brasileiro para utilizar de forma adequada os recursos naturais, com o objetivo de conservar o meio ambiente. Desta forma, foi na Região Norte do Brasil que iniciaram os primeiros trabalhos de educação ambiental nas políticas educacionais, buscando inserir nos currículos da educação básica (antigo 1º e 2º graus) as questões ambientais. Além do desenvolvimento cursos de especialização em educação ambiental, Seminários sobre a Universidade e Meio Ambiente, como também a produção e distribuição de materiais educativos voltados à área ambiental.

Em 1981, com a Política Nacional de Meio Ambiente – PNMA se estabelece a inserção da educação ambiental em todos os níveis de ensino e a sua promoção nas comunidades, para participação de todos na preservação do meio ambiente. (Brasil, 2005).

Nos anos de 1988 a Constituição Federal promulgada no governo de José Sarney (PMDB) através do artigo 225, estabelece a obrigatoriedade do Poder Público de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a

conscientização pública para a preservação do meio ambiente”, com o objetivo de assegurar a ação do Estado na implantação da educação ambiental nas instituições educativas e nas comunidades. Neste contexto é importante ressaltar que em abril deste ano (2019) a lei 9.795 de 1999 que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental e criou o Órgão Gestor da Educação Ambiental nos governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) completou 20 anos. Desta forma, pode-se verificar que a construção e institucionalização da educação ambiental como política pública foi construída num processo histórico de mais de 30 anos.

Em relação à temática da diversidade, foi com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) que a EA passa a integrar as políticas educacionais do Brasil, através dos temas transversais, sendo definidos pelo MEC, a ética, a saúde, o meio ambiente, a orientação sexual, a pluralidade cultural, o trabalho e consumo. Observa-se que estas temáticas não são desarticuladas entre si e na sua maioria são temas abordados e integrados em projetos de educação ambiental desenvolvidos na sua perspectiva crítica, que buscam trabalhar através da totalidade, de uma perspectiva socioambiental.

Em julho de 2004, no governo Lula através do Decreto n 5.159, ocorre à criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) uma nova unidade administrativa do MEC, ela nasce com a junção da Secretaria de Inclusão Social e da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, com o objetivo de desenvolver uma nova política de alfabetização e educação de jovens e adultos trabalhando com políticas para a inclusão e diversidade.

O Ministério da Educação e Cultura através da Secad passou a expandir e reforçar políticas direcionadas aos grupos sociais excluídos, que historicamente não foram incorporados na expansão do sistema educacional. Sendo, negado a eles o direito constitucional a uma educação pública, gratuita e de qualidade. A concepção de escola era entendida neste governo como reprodutora das desigualdades e da exclusão social através das relações e das hierarquias sociais de classe que nela se estabeleciam, como também em relação à raça e gênero. Sendo assim, para buscar a transformação desta realidade a secretaria partiu da compreensão de que as políticas unilaterais não eram suficientes. Com esta perspectiva, a Secad foi apresentada como um espaço de articulação e diálogo entre os movimentos sociais

e o MEC, buscando atender as demandas dos movimentos por uma política pública educacional.

A secretaria possuía a missão de promover uma agenda de diversidades e articular programas, projetos e ações pertinentes à educação de jovens e adultos, diversidade étnico-racial, educação escolar indígena, gênero e diversidade sexual, educação do campo e a educação ambiental. (Carreira, 2017).

Segundo Carreira (2007. p. 144)

Como público prioritário da Secad, constavam em sua formulação original: jovens e adultos não alfabetizados ou com baixa escolaridade, afrodescendentes e quilombolas, populações do campo, povos indígenas, crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, população prisional, adolescentes e jovens privados de liberdade e internos em instituições socioeducativas. Podemos observar que a população LGBT não integrava esse primeiro grupo de públicos prioritários declarados nos documentos.

Ainda conforme a autora, o nascimento da Secad está relacionado aos compromissos historicamente construídos pelo Partido dos Trabalhadores (PT) junto aos movimentos sociais, sendo a sua criação considerada um marco no primeiro mandato do governo do Lula (2003-2006). Posteriormente em 2007, se funde com a Secretaria de Educação Especial do MEC, passando a ser denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). No Decreto n.º 7.690 em seu artigo 20, promulgado no ano de 2012, pode-se verificar suas atribuições (Brasil, 2012).

I – planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

II- implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

III – coordenar ações transversais de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas de que trata esta Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades; e

IV – apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e

educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais. (Brasil, 2012);

Desta forma, a Secad passa atuar na incorporação de diversos projetos e programas, na formação inicial de professores e apoio a criação de materiais didáticos e pedagógicos respeitando as diferentes modalidades, também respondendo por políticas e ações, entre elas, as relativas à Educação Ambiental e a Educação do Campo.

Ainda segundo Carreira (2017), o contexto dos anos 90 foi marcado pelo diálogo entre os movimentos sociais, proporcionando a construção de redes, articulações e espaços constantes de intercâmbio e ações políticas. A autora destaca que a criação da secretaria ocorreu devido à pressão dos movimentos sociais e organizações populares pelo direito à educação.

Desta forma, seu início foi marcado efetivamente através de uma relação tensa com o objetivo de inclusão educacional com base em políticas de ações afirmativas. Devendo, estas ações serem entendidas como reconhecimento do direito a igualdade de oportunidades educacionais que abrangem as condições de acesso e a qualidade do ensino ofertado.

O Ministério da Educação, em 2004 fez a revisão antecipadamente do Plano Plurianual (PPA 2004-2007), com objetivo de adaptar as metas do plano a nova agenda estratégica, que incluía mudanças na secretaria que foram discutidas entre a Secad e os movimentos sociais. Entre estas mudanças destaca-se a criação do Programa 1377 – Educação para a Diversidade e Cidadania, incluindo diferentes eixos que a secretaria atuava, a agenda da Educação Ambiental ficou vinculada ao programa Brasil Escolarizado, de responsabilidade da SEB, passando a integrar o programa somente no PPA 2007-2011.

Foi neste período de 2007 que a Secad passa a ser Secadi, e teve como um dos objetivos intensificar e fortalecer nas escolas a educação ambiental, porém, a política da EA na secretaria iniciou em meio a muitos conflitos entre o governo federal e o movimento ambientalista. Como principais ações desenvolvidas pode-se citar as Conferências Infanto-juvenis de Educação Ambiental, sendo as comunidades quilombolas, indígenas e os povos do campo sendo incentivadas a participarem em todas as etapas, como também nas Comissões de Educação Ambiental e Com-Vida (Qualidade de Vida).

Neste contexto o Decreto nº 7.083/2010, sobre o Programa Mais Educação foi assinado em 27 de janeiro de 2010, pelo Presidente Lula, que Dispõe nos Artigos 3º os objetivos do Programa Mais Educação e no 4º as suas finalidades.

V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral.

Art. 4º O Programa Mais Educação terá suas finalidades e objetivos desenvolvidos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante prestação de assistência técnica e financeira aos programas de ampliação da jornada escolar diária nas escolas públicas de educação básica.

§ 3º No âmbito local, a execução e a gestão do Programa Mais Educação serão coordenadas pelas Secretarias de Educação, que conjugarão suas ações com os órgãos públicos das áreas de esporte, cultura, ciência e tecnologia, meio ambiente e de juventude, sem prejuízo de outros órgãos e entidades do Poder Executivo estadual e municipal, do Poder Legislativo e da sociedade civil.

Sendo assim, a Secadi pretendia articular e convergir às políticas, os avanços alcançados pelos movimentos sociais e diversos programas, através do Programa Mais Educação, incluindo a Educação Ambiental, integrando escola e comunidade. O decreto também estabelece como veremos mais adiante, no âmbito do Programa Mais Educação, como um dos princípios da educação integral, a construção de espaços educadores sustentáveis e formação de professores.

Para Trajber e Sato (2014, 72) “Uma escola sustentável considera que o território é o espaço que constrói as identidades, ou seja, um currículo cultural do sujeito, da comunidade escolar e também da sociedade brasileira”. Desta forma, trabalhando a partir das diversidades, respeitando e valorizando as diferenças e as peculiaridades de cada comunidade escolar, como o território camponês.

Compreende-se que o capitalismo se apropria dos territórios e das identidades construídas, as transforma em sujeito-objeto, criando uma lógica de exploração destas culturas e saberes em benefício do capital, assim, é necessário que se perceba está lógica de apropriação e dominação.

Em relação à construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental destaca-se que iniciou no ano de 2004 pela coordenação da Secad, sendo regulamentada apenas em 2012 no período da Conferência Mundial Rio+20. O Fundo Brasileiro de Educação Ambiental (Fundea) foi criado em 2010,

como também o Programa Escolas Sustentáveis, os cursos de formação continuada e a proposta da construção de um Sistema Nacional de Educação Ambiental.

Para Lamousa.R; C.F. Loureiro (2011),

Ao dirigir a PNEA, ao lado do Ministério do Meio Ambiente e por meio do Órgão Gestor, o MEC tem responsabilidade pelas políticas públicas voltadas ao sistema educacional. Por isso, a eleição da escola como espaço prioritário das políticas para a inserção da EA é a opção correta. Entretanto, os gestores da PNEA admitem que esta deve inserir-se nas políticas públicas produzidas pelo MEC a partir de quatro ações indicadas problematicamente como estruturantes: Conferência Nacional de Meio Ambiente, Formação Continuada de Professores estudantes, Coletivos Jovens, Rede de Educação para a Diversidade.

Carreira (2007), nos diz que apesar dos avanços que marcaram este período, a constituição da política de educação ambiental também foi caracterizada por um período de contradições, tensões, conflitos e rupturas, como consequência das várias ações realizadas nos governos de Lula e Dilma (PT) devido à retomada do projeto desenvolvimentista. Entre estas ações podem-se destacar as relacionadas à expansão do agronegócio, a construção de obras em áreas de proteção ambiental, a liberação da soja transgênica para exportação, a transposição do Rio São Francisco.

Estas ações demonstraram as contradições existentes na política governamental relacionada à agenda da sustentabilidade socioambiental e a da educação ambiental. As contradições e embates entre a sustentabilidade e os caminhos que foram escolhidos para o desenvolvimento econômico do Brasil resultou na saída da Ministra do Meio Ambiente Marina Silva em 2008 e posteriormente em 2009 do Partido dos Trabalhadores (Carreira, 2007).

Este cenário de tensões e embates caracteriza-se também nas contradições entre o apoio do governo aos movimentos sociais dos trabalhadores do campo e também ao agronegócio. Neste sentido, os movimentos sociais do campo defendiam a impossibilidade de uma convivência, visto buscarem projetos distintos para o campo, visto que o modelo de produção do agronegócio é caracterizado como predatório e concentrador de terras.

Desta forma, verifica-se, que em meio às pressões, disputas, conflitos e contradições, como estratégia para fortalecer o projeto de campo dos movimentos sociais e a luta pela terra, se dá a construção de uma política de educação voltada para o homem do campo, a Educação do Campo.

Carreira (2007, p.226) nos diz que,

É neste contexto de construção de uma política de Educação do campo, como estratégia de fortalecimento de um projeto de campo para os movimentos sociais, que nasceram; O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea, 1998); as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB n.1/2002); o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo); o Programa Saberes da Terra (2005), posteriormente transformado em ProJovem Campo (2008); as Diretrizes complementares da Educação do Campo (2008); o Decreto presidencial n 7.352/2010, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo, o Programa Nacional do Livro Didático para o Campo (PNLD Campo, 2011).

Destaca-se ainda nos Governos Lula e Dilma as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2010), que reconheceu a educação do campo como modalidade educativa, como também a criação da Secad/Secadi, tendo como um dos eixos a agenda da educação do campo. Ainda conforme a autora, dados do Inep demonstram que em 2002, havia 102 mil escolas do campo, no ano de 2003 este número foi diminuído a 70 mil, apontando que o fechamento das escolas, sua concentração na última década está relacionada ao crescimento do agronegócio.

Carreira (2017) nos diz que à sustentabilidade socioambiental e os Planos Nacionais de Educação, em comparação ao PNE 2001-2010 que trouxe avanços, o PNE 2014-2024 não trouxe metas e desafios, permanecendo a mesma como uma diretriz genérica. Apesar das propostas relativas à educação ambiental terem sido encaminhadas pela Secadi, as mesmas não foram aprovadas com a justificativa de não se adequarem a nova versão enxuta e objetiva do documento. A autora indica alguns pontos que auxiliaram para que a Educação Ambiental não fosse contemplada no Plano:

i) Os conflitos internos da educação ambiental e a escolha de um projeto desenvolvimentista nos governos de Lula e Dilma como foram citados anteriormente, resultando em dificuldades de articulação política com os movimentos sociais de educação durante o processo de aprovação do Plano Nacional de Educação.

ii) A pouca incorporação da agenda ambiental especificamente pelo MEC.

iii) Os setores contrários a as questões de sustentabilidade no país, deputados ligados à bancada ruralista, as mineradoras, como também a outros setores da economia.

Ainda em relação sustentabilidade ambiental autora aponta algumas questões relativas à maneira como neste período foi sendo discutido sobre a qualidade da educação.

- 1) Como algo irrelevante ou que, no máximo, gera uma solidariedade passiva a causa dos ambientalistas;
- 2) Como algo ameaçador, que se opõe ao desenvolvimento do país e a expansão do emprego e do mercado de consumo;
- 3) Como elogio despolitizado, valor a ser promovido, sem que se mexa nas hierarquias sociais, nos padrões de consumo e nos modelos de desenvolvimento;
- 4) Como algo específico, restrito a uma abordagem periférica e residual para determinados segmentos e grupos da população como, por exemplo, as comunidades tradicionais;
- 5) Como algo que deve ser assumido como integrante do direito humano à educação de qualidade, que provoque mudanças nas concepções de desenvolvimento e de cidadania, na interação entre e natureza, nos padrões de consumo e na própria relação com os territórios e com o mundo do trabalho, em contextos marcados por mudanças climáticas e pelos seus intensos impactos no acirramento das desigualdades sociais.

Para Santos (2018) em relação ao campo, o Plano Nacional de Educação (PNE-2014) em comparação aos anteriores trouxe avanços, sendo o primeiro a incorporar o termo “Educação do Campo”. Ainda segundo a autora (2018, p. 203). “Nos PNE (1993–2001) (BRASIL, 2001), as metas ou estratégias não totalizaram cinco, enquanto no PNE (2014–2024) (BRASIL, 2014b), das 254 estratégias, 17 tratam sobre a Educação do Campo, quilombola e indígena”.

Conforme podemos observar no Quadro 12, as prioridades na política educacional em relação às estratégias e metas para EC.

Quadro 14 - Educação do Campo no PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014b)

(continua)

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014–2024)
ESTRATÉGIAS E METAS
1.10 Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada.

## Quadro 12 - Educação do Campo no PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014b)

(continuação)

<p>2.6 Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;</p> <p>2.10 Estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades.</p>
<p>3.7 Fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;</p> <p>3.10 Fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar;</p>
<p>4.3 Implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.</p>
<p>5.5 Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas.</p>
<p>6.7 Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.</p>
<p>7.13 Garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - Inmetro, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local;</p> <p>7.14 Desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais;</p> <p>7.27 Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência.</p>
<p><b>META:</b> Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).</p>

## Quadro 12 - Educação do Campo no PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014b)

(conclusão)

ESTRATÉGIAS
10.3 Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação à distância.
11.9 Expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades.
12.13 Expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações.
14.5 Implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado.
15.5 Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial.
18.6 Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas.

Fonte: Santos (2016).

Pode-se analisar em relação aos compromissos estabelecidos no PNE (2014-2024), relacionados à Educação Ambiental, que a mesma não foi contemplada. Sobre a sustentabilidade socioambiental ela se apresenta através de orientações generalizadas, enquanto a Educação do Campo quantitativamente obteve uma maior evidencia, aumentando o número de estratégias.

Santos (2018) analisa que a EC como política pública apesar de ter trazido avanços quantitativos, não trouxe questões que possam garantir o aumento da qualidade da educação ofertada aos povos do campo. Citando que o PNE não estabeleceu metas e/ou estratégias para ensino multisseriado que permitam enfrentar os desafios que se apresentam, sendo este, segundo algumas pesquisas uma das dificuldades nas escolas do campo.

Para Molina (2004, p.27)

A complexidade das condições socioeconômicas e educacionais das populações rurais exige maior coerência na construção de estratégias que visem alavancar a qualidade da Educação do Campo. Desenhar políticas

que busquem suprir as enormes desigualdades no direito ao acesso e a permanência na escola para este grupo faz parte desta estratégia, dito de outra forma: o que se busca não é somente a igualdade de acesso “tolerada” pelos liberais, mas, fundamentalmente a igualdade de resultados.

Nesse sentido, é necessária a luta por uma educação pública de qualidade como dever do Estado e direito de todos, respeitando as especificidades, as diversidades dos povos do Campo, a elaboração de políticas públicas efetivas que promovam a igualdade e que garantam os direitos constitucionais fundamentais ao ser humano.

Em 02 de janeiro de 2019 a Secadi foi extinta, no segundo dia do governo do Presidente Jair Bolsonaro, através do Decreto nº 9.465, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE.

O decreto estabelece em seu art. 12 as competências da Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica, entre elas, destacam-se as referentes à educação ambiental (Brasil, 2019).

II - subsidiar a formulação das políticas curriculares de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, observados os temas transversais e a educação ambiental, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular;  
IV - orientar e fomentar, em âmbito nacional, em articulação com sistemas de ensino e instituições voltadas para a educação, o desenvolvimento de políticas, programas e ações para a educação integral, a educação ambiental e os temas transversais; (Brasil, 2019).

A extinção da secretaria representa um grande retrocesso pelo direito à educação com qualidade e equidade e para as políticas públicas educacionais voltadas para a diversidade, entre elas a educação ambiental. O fechamento da Secadi ocorreu devido às reestruturações dos Ministérios propostas pelo Governo Jair Bolsonaro (PSL). Com esta nova estruturação foi extinto dos Ministérios da Educação e do Meio Ambiente, os departamentos da EA que coordenavam o órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (criado pela lei 9.795 de 1999), responsável pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), ficando a EA restrita à Secretaria de Ecoturismo do Ministério do Meio Ambiente.

Para Loureiro (2019, p.3)

No Brasil, entre as alternativas que se mostraram historicamente, trilhamos caminhos complexos com avanços e recuos, mas predominantemente vivemos a partir de 2016, intensificada em 2019, uma “onda” de retrocessos no âmbito dos direitos de cidadania e nas políticas ambientais, com o avanço de forças sociais de extrema direita. Particularmente naquilo que diz respeito à questão ambiental, a retirada ou flexibilização de instrumentos de regulação estatal, a liberação de atividades extrativistas e do agronegócio em áreas protegidas e territórios indígenas e quilombolas (vistas como improdutivas para o capital), e a redução de direitos trabalhistas, virou uma exigência para a realização de seu projeto político.

Buscando refletir neste contexto histórico caracterizado pelos ataques a educação, ao desmonte das políticas públicas e retirada de direitos constitucionais de resistências, lutas e embates, tornou-se necessário uma análise da atuação da Secad/Secadi. A partir de diversas questões explicitadas e compreendidas pelos educadores/pesquisadores que atuam a mais de 30 anos na construção dos territórios da EA e EC, perpassando os diferentes governos.

Em avaliação a atuação da Secad/Secadi nos Governos do Presidente Lula e da Presidente Dilma em relação à EA Jacarandá-da-Bahia (jun/2019) nos diz que:

Pelo que pude observar, mesmo com toda abertura com a criação da SECAD, o grupo que assumiu a liderança da EA no MEC, não aproveitou para implementar ações estruturantes para fortalecer a perspectiva da Educação Crítica na implementação da PNEA. Esse grupo sequer atentou para a oportunidade criada pela edição da RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012, do CNE. O foco da ação se voltou para trabalhar com alunos, em atividades extracurriculares, com os chamados coletivos jovens, basicamente executados por agentes externo às escolas, com, pouco envolvimento dos profissionais da educação e sem implementar um Programa consistente de Formação destes profissionais junto com instituições responsáveis pela Escola Pública. Mesmo com foco na formação de coletivos de estudantes não articulou esta prática com o fortalecimento das entidades estudantis. A mesma lógica presidiu as Conferências Infante-juvenis promovidas pelo MEC e MMA. Percebi como um trabalho despolitizado.

Para Baobá (jun/2019),

Várias variáveis precisam ser consideradas, primeira delas, sem dúvida nenhuma no ponto de vista da difusão da Educação Ambiental, o que aconteceu na era Lula e Dilma foi fundamental. No meu modo de ver, numa lógica que o PT apesar dos avanços em certas áreas sociais e em certos direitos comparativos com FHC e posteriormente era Temer e Bolsonaro tem avanços significativos e tem também uma política de parceria público/privado de esvaziamento do Estado de responsabilização, que se refere a educação em particular. Precisa-se lembrar, que a lógica de

estímulo e fortalecimento do privado na educação começa com Lula, não por acaso, alguns organismos importantes, o pensamento liberal se aproximam do governo nesta época, fundações e instituições ligadas ao governo empresarial. A lógica da Educação Ambiental foi uma lógica de penetrar na sociedade com tudo, mas sem necessariamente cumprir o caráter público no sentido de trazer as questões estruturais da desigualdade no Brasil. Ainda que a questão conflitiva estivesse presente na proposta ela estava sempre secundarizada pelos processos de consenso, harmonização, esvaziamento, parceria público-privado, de consenso obtido entre os diferentes agentes sociais envolvidos no processo, isso apresenta problemas no ponto de vista da educação.

Baobá (jun/2019) ainda destaca,

O que aconteceu com o pensamento muito da Secad, depois Secadi do MEC nesta gestão foi um pensamento de fora para dentro. A proposta do Com-vidas desconsiderou muito tempo desconsiderou os processos já existentes na escola. E a centralidade dos trabalhadores da educação ao processos de construção da autonomia escolar. Acredito que isto fragilizou a EA como estruturante a educação ambiental de forma mais estruturante dentro do MEC, além disso, a ausência de busca de internalizar a EA por dentro das políticas de educação. O que quero dizer com isso que não adianta ter diretrizes curriculares e alguns documentos específicos de formação, ter a PNEA, se você não tem a gestão pensada efetivamente. Pensada na organização curricular das áreas da escola, do currículo escolar, do processo de gestão escolar, então a educação ambiental está sendo algo separado e não integralizado.

Para Manacá da Serra (2019),

Certamente o fechamento da SECADI que acolhia a coordenação geral da educação ambiental significou um retrocesso porque também mal ou bem, mais apoio ou menor apoio dependendo de quem era o secretário da SECADI nós tínhamos ainda uma missão institucional reafirmada de compromisso com a educação ambiental, quando acaba a SECADI praticamente se extingue o pouco apoio que havia para a área. [...]  
O programa Escolas Sustentáveis ele foi gerado neste período de 2003 a 2008, depois dado continuidade pela SECADI e pelo MEC até 2014, sempre com pouco recurso, muita dificuldade, mas, sempre com uma perspectiva, a própria aprovação das diretrizes curriculares nacionais em 2012 pelo Conselho Nacional de Educação, foi demonstração de um empenho, de uma dedicação à aprovação da Educação Ambiental Como Política Pública. [...] é um documento bastante positivo que incorpora todas as demandas e reivindicações da história da Educação Ambiental.

Ainda segundo o autor,

Vou tentar focar nos avanços e retrocessos do Ministério da Educação, a minha experiência acima de tudo foi no Ministério do Meio Ambiente com o diálogo no Ministério da Educação através do Órgão Gestor. Como Política Pública Educacional a Educação Ambiental tinha um acolhimento institucional importante que era de transversalizar em toda estrutura do ministério por meio de uma secretaria que tinha esta função de

transversalização e trabalhar com a diversidade. O recurso público para a educação ambiental sempre foi pequeno, uma área que ainda exigia melhor tradução de recursos. Então havia um apoio conceitual, havia um fortalecimento dessa área por meio de equipes nos dois ministérios dialogando sobre isso, mas ainda havia muita carência em termos de recursos efetivos no PPA para a educação ambiental. Após este período foi uma banca rota, uma diminuição continuada de recursos, podemos dizer que esta diminuição de recursos e atenção já aconteceu a partir do final do segundo governo Lula, em 2009 já se teve no ministério do meio ambiente um retrocesso, com a saída da Marina Silva e os novos gestores que entraram dando menos atenção à educação ambiental, menos recursos, menos prestígio, mas ainda sim se mantinha uma estrutura de uma diretoria de educação ambiental. No segundo mandato da presidente Dilma tivemos uma iniciativa no ministério de educação do ministro Mercadante levando para dentro do seu gabinete uma assessoria focada na ambientalização do Ministério mas continuou o pouco apoio de recursos financeiros para a coordenadoria de educação ambiental. No MMA nos tivemos uma retomada mesmo que com menos recursos e menos gente, mas uma retomada de projetos e programas que vinham sendo construídos desde 2003.

Cajazeira (jun/2019) traz em seu discurso a reflexão sobre a Educação e a Educação Ambiental nos governos como um todo, como podemos verificar abaixo,

Ao avaliar avanços e retrocessos em gestões públicas federais referentes à EA, no Brasil, inexoravelmente se defronta com uma assertiva clássica e tautológica: nenhum governo federal da história do nosso país, demonstrou, por evidências objetivas, seu interesse em tornar o processo de Educação, prioritário. Muito menos a EA. Houve esforços de grupos em cada governo, cada um adicionando elementos que configuraram o estágio colegiado e multicapilar que temos hoje, a despeito de toda sorte de dificuldades encontradas (boicotes, ignorância, corte de verbas, politicagem autofágica e mais. (Depoimento Cajazeira, junho de 2019).

Sobre o processo de desmonte das políticas públicas de Educação Ambiental nos últimos governos, o Jacarandá-da Bahia analisa que,

Os governos Temer e Bolsonaro aceleraram o desmonte iniciado na gestão da Marina Silva no MMA (Educação Ambiental na Gestão Ambiental Pública). No caso do MEC, o desmonte começa com o governo Temer.

Para Manacá da Serra (2019)

Com a implantação da política, a própria relação com a sociedade civil. Então enquanto nos governos do PT tivemos um compromisso com a sociedade civil, com apoio para realização dos fóruns brasileiros de Educação Ambiental. A partir do governo Temer isso acabou completamente, não há nenhuma convergência, não há nenhuma ressonância entre o que a sociedade civil ou o que os professores fazem em educação ambiental, e o rebatimento disso na política nacional e nas políticas públicas de uma forma geral. [...]

Com o governo Temer e Bolsonaro nós só temos visto um extermínio da área. O ponto mais forte foi em 2009 e 2019, quando o governo Bolsonaro

assume e elimina da estrutura dos dois ministérios o campo da educação ambiental, o ministério do meio ambiente fica como uma caixinha, com uma atividade dentro da secretaria voltada ao turismo sustentável e no ministério da educação praticamente acaba a coordenação geral da educação ambiental.

Neste mesmo sentido, Cajazeira (jun/2019), traz algumas considerações,

Estamos falando de governos federais. O primeiro, de curta duração. O segundo, com apenas seis meses (junho, 2019). Há de se reconhecer, nesse período, um contexto terrível de degeneração da autoestima nacional, provocado por crises morais, éticas e econômicas, absolutamente desconstrutivistas. Um clima de desconfianças, descrenças, desmoraamentos, desmascarações e revelações que deixaram a sociedade brasileira – e em certa dose, o mundo -, estupefatos quanto ao que permitimos acontecer em nosso país. Com frequência, nessas situações, ocorrem mudanças em vários sentidos, muitas delas, revistas depois.

Baobá (jun/2019)

A construção de algo mais efetivo, mais específico, mais crítico que permite-se enfrentar com maior rigor a Era Temer e Bolsonaro ou pelo menos que não tivessem tanta facilidade em desmontar.

Em seu artigo intitulado “Educação Ambiental como política pública” Sorrentino (2005), referia-se a perspectiva popular, crítica e emancipatória adotada pelo governo do presidente Lula e apontava algumas reflexões relevantes aos caminhos contraditórios que a educação ambiental poderia tomar nos governos posteriores, conforme podemos verificar abaixo,

uma questão importante é qual educação ambiental será regulada, tendo o atual governo uma perspectiva clara de que ela deve ser popular, crítica e emancipatória. Futuros governos podem não pactuar com essa perspectiva, mas esperamos que se constitua, no seio da sociedade civil, um conjunto articulado que não permita o abandono de ações de Estado que subsidiem esta perspectiva. As políticas públicas em educação ambiental, desta forma, são um processo dialético e partilhado do Estado e da sociedade civil.

A desestruturação da Educação Ambiental no governo do Presidente Temer e a extinção da Secadi no início do governo atual ocasionando o desmonte da Educação Ambiental nos Ministérios do Meio Ambiente e da Educação demonstram que estes governos não pactuaram com a perspectiva da educação ambiental popular, crítica e emancipatória dos governos do Lula e da Dilma. Como também não pactuam com as políticas educacionais voltadas a igualdade e aos direitos que buscam promover a justiça social. Desta forma, não atingindo somente o campo da

educação ambiental, mas os diversos seguimentos da sociedade excluídos historicamente do processo educativo, como o homem do campo.

Como já mencionado anteriormente foi no governo do Presidente Lula, a partir do segundo mandato que inicia os retrocessos e as contradições entre o apoio aos movimentos sociais, com avanços na perspectiva educacional em relação às diversidades. Estes retrocessos que foram intensificados nos últimos governos se devem as decisões e ações em prol do projeto político que dialogava e beneficia o capital, priorizando o desenvolvimento baseado na exploração dos recursos naturais.

Para Ipê do Cerrado (jun/2019), a atuação da Secadi no Eixo da Educação do Campo houve muitas contradições, foi um espaço de disputa de fundos públicos, luta da hegemonia e contra-hegemonia, Na partilha dos fundos a serviço da classe trabalhadora, abre um espaço nos fundos públicos, para a formação de educadores do povo para o povo. Vários programas pelo MST, sociedade civil.

Em relação à extinção da Secadi Ipê do Cerrado (jun, 2019) nos diz que “Foi um retrocesso muito grande, em fase da luta de classes, nos cortes de orçamentos, na política pública, trouxe muitos avanços com limitações, mas cumpriu um papel importante”. Salientando que a Educação do campo é muito maior que a escola, que a base da EC é práxis pedagógica.

Ainda conforme ipê do Cerrado (jun. 2019), A Educação Ambiental é muito importante, ela traz vários elementos que contribuem para a agroecologia e a sustentabilidade da vida social, ajuda a pensar os processos de agroecologia para a agricultura. Visto em uma perspectiva ampla provoca questões, neste sentido que a EA reveja o dialogo com os sujeitos, estabeleça vínculos permanentes, não só pensar numa relação meio-escola, mas uma relação pedagógica no território comum.

Manacá da Serra (2019), ressalta

Essa aliança da Educação Ambiental com a Educação do campo, sempre se mostrou fundamental no ministério. No Ministério a gente tinha um diálogo de muito respeito e de muita busca de proximidade com a educação do campo capitaneada pela Monica Molina e pelos grupos dos movimentos sociais, como do MST [...] depois teve uma proposta de Educação Ambiental na Agricultura Familiar que trouxe muitos elementos positivos e importantes para esta convergência.

[...] A colocação que tenho sobre os últimos governos é que é vergonhosa, é vergonhosa a postura deles em relação à educação ambiental, na realidade eles não querem que haja educação ambiental, política pública

que venha a ser implementada no governo Bolsonaro em especial é de completo desmonte da área e disputa cultural junto a sociedade brasileira para que se apague da memória e da perspectiva do povo brasileiro o fazer e o pensar de forma educadora e ambientalista a sociedade brasileira para que se apague da memória e da perspectiva do povo brasileiro o fazer e o pensar de forma educadora e ambientalista.

Carreira (2017) identifica 4 grandes momentos neste período da Secad/Secadi, relacionados aos governos Lula e Dilma, o primeiro refere-se ao tempo de organização das agendas e do fomento dos campo (2004-2007), o segundo relacionado ao tempo de verticalização das políticas (2007-2010), o terceiro momento, como um tempo de embates públicos (2011-2012) e o quarto ao tempo de resistência (a partir de 2013).

Sendo assim, dando continuidade aos estudos e pesquisas ligadas a história da Secad/Secadi, identifica mais dois momentos significativos, que pode ser identificados como um quinto momento relacionado à desestruturação e intensificação do desmonte da secretaria no governo Temer (2016-2018), e um sexto momento relacionado a extinção da Secadi e momento de tensões, embates e reivindicações tensões com os movimentos sociais e instituições ligadas as questões da diversidade (2019).

Em relação à educação ambiental, diante deste momento histórico, da perda de direitos socialmente construídos coletivamente, algumas mobilizações foram articuladas entre entidades e instituições ligadas a educação ambiental repudiando essas determinações impostas pelo novo governo logo após a sua posse. Entre elas destaca-se:

A publicação de uma nota da comunidade acadêmica brasileira ligada ao campo da educação ambiental direcionada ao Presidente da República, ao Ministro da Educação, ao Ministro do Meio Ambiente, a Sociedade Brasileira e a Comunidade Internacional, sendo o documento entregue e protocolado no Ministério de Meio Ambiente no dia 14/01/2019.

Esta nota (ANEXO B) foi assinada pelo Grupo de Trabalho em Educação Ambiental (GT22) da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e demais 294 signatários, posicionando-se contra a extinção dos setores responsáveis pela educação ambiental e solicitando que sejam reinstituídos os órgãos gestores nos dois Ministérios. O manifesto considera um desmonte das políticas públicas educativas voltadas à dimensão ambiental, considerando as

contradições entre os compromissos que foram firmados pelo presidente na campanha em dialogar com a sociedade de forma democrática e as primeiras ações do governo. Desta forma desrespeitando o processo de construção de mais de 30 anos do campo da educação ambiental. Conforme se verifica abaixo, em um dos trechos que compõem o documento<sup>26</sup>.

Estamos interpretando isso como um grave desmonte, reducionista de uma dimensão educativa considerada na atualidade pela sociedade brasileira, assim como pela comunidade internacional, como fundamental para o enfrentamento da grave crise socioambiental. As medidas do Executivo provocam mudanças estruturais que impedem e dificultam o cumprimento das leis que garantem a educação ambiental como uma política pública do Estado brasileiro, assim como desconhecem todo o processo que construiu e consolidou a educação ambiental no Brasil. Como autores sociais das políticas que os Senhores estão desmontando, que se somam a outras decisões no campo ambiental, as quais situam o país no rumo do agravamento da crise socioambiental, vimos manifestar nosso protesto, sublinhando a necessidade do retorno dos órgãos gestores (MEC e MMA), com as políticas públicas construídas participativamente com a sociedade civil.

Em 21 de Janeiro de 2019, o Comitê Assessor do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, através dos seus membros divulgam uma nota técnica (ANEXO B) direcionada aos Ministros do Meio Ambiente e da Educação, do Governo Bolsonaro. Através da nota salientam o artigo 2º do Decreto nº 4.281/2002 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, conforme verifica-se,

Fica criado o Órgão Gestor, nos termos do art. 14 da Lei n o 9.795, de 27 de abril de 1999, responsável pela coordenação da Política Nacional de Educação Ambiental, que será dirigido pelos Ministros de Estado do Meio Ambiente e da Educação.

§ 1 o Aos dirigentes caberá indicar seus respectivos representantes Responsáveis pelas questões de Educação Ambiental em cada Ministério.

§ 2 o As Secretarias-Executivas dos Ministérios do Meio Ambiente e da Educação proverão o suporte técnico e administrativo necessários ao desempenho das atribuições do Órgão Gestor.

§ 3 o Cabe aos dirigentes a decisão, direção e coordenação das atividades do Órgão Gestor, consultando, quando necessário, o Comitê Assessor, na forma do art. 4 o deste Decreto.”

E no artigo 4 o :

“- Fica criado o Comitê Assessor com o objetivo de assessorar o Órgão Gestor. (Brasil, 2002).

A nota ressalta que a Educação Ambiental está acima das ideologias e posicionamentos, que se constitui em um instrumento relevante da gestão

---

<sup>26</sup> Fonte: <https://observatorioea.blogspot.com/2019/01/manifesto-da-educacao-ambiental.html>

socioambiental, auxiliando na construção da sustentabilidade, articulando os diversos interesses para o bem de todos de acordo com os preceitos regidos pela Constituição Federal. Reforçam a necessidade para sua efetividade, do acompanhamento nas áreas de meio ambiente, saúde, cultura, ciência e tecnologia, entre outras, a partir de uma boa gestão pública.

Os membros que assinaram a nota<sup>27</sup> informam que o Órgão Gestor é responsável pela coordenação da Política Nacional de Educação Ambiental, sendo regida entre o Ministério de Meio Ambiente e o Ministério da Educação, conforme estabelecido pela lei à cima referida.

Com o objetivo de qualificar a Educação Ambiental Brasileira os mesmos se colocam a disposição para contribuições e esclarecimentos necessários. Manifesto das CIEAS - Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental das unidades federativas do Brasil ao Presidente da República, Ministros do Meio Ambiente e da Educação, à Sociedade Brasileira e Comunidade Internacional, manifestando a preocupação com o Decreto 9672/2019. O documento também destaca as leis e políticas públicas em relação à EA, a coordenação do Órgão Gestor entre os Ministérios da Cultura e do Meio Ambiente e do Ministério da Educação, tornou-se para toda a América Latina e outros países um grande exemplo. O Manifesto posiciona-se de modo construtivo propondo alterações no Decreto em relação à Educação Ambiental, Ambiental, conforme podemos observar abaixo,

1) Partindo do organograma proposto pelo Decreto 9.672/2019, a Secretaria de Ecoturismo seja re-denominada como Secretaria de Educação Ambiental e Ecoturismo e incorpore as seguintes atribuições:

I) articular, formular e propor políticas, normas e estratégias e desenvolver e apoiar estudos destinados à implementação das políticas públicas de meio ambiente nos temas relacionados com: a) a educação ambiental; b) a articulação institucional; c) a produção e o consumo sustentáveis; e) a responsabilidade socioambiental; e f) a cidadania e a participação social;

II) coordenar e acompanhar políticas, planos e estratégias relacionados à produção e ao consumo sustentável e à responsabilidade socioambiental;

III - coordenar, acompanhar e avaliar a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental, instituída pela Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999;

IV - formular e implementar estratégias e mecanismos de fortalecimento institucional dos órgãos e das entidades que compõem o Sistema Nacional do Meio Ambiente - Sisnama;

V - coordenar a organização da Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente;

VI - coordenar a organização da Conferência Nacional do Meio Ambiente; e

---

<sup>27</sup> Fonte: (<https://observatorioea.blogspot.com/2019/01/comite-assessor-do-orgao-gestor-da.html>)

VII - implementar ações de articulação e integração das políticas ambientais com as demais políticas transversais.

2) No âmbito da redefinida Secretaria, seja recriado o Departamento de Educação Ambiental, com as seguintes atribuições:

I - coordenar, acompanhar e avaliar a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental, constituindo-se no agente gerencial e operacional que representa o MMA no Órgão Gestor da PNEA;

II - subsidiar, elaborar, coordenar e implementar programas, estratégias, iniciativas e ações que promovam a construção de valores, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências destinadas à conservação do meio ambiente e ao enfrentamento das problemáticas socioambientais, tendo como referência o Programa Nacional de Educação ambiental / ProNEA, recentemente revisto e atualizado com a participação de expressivo número de educadores ambientais em todo o país ;

III - articular, desenvolver e coordenar ações relacionadas à formação e à capacitação no âmbito do Sisnama;

IV - coordenar, em conjunto com o Ministério da Educação, a organização da Conferência Nacional Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente;

V - articular a integração intra e intergovernamental de ações direcionadas à implementação das políticas públicas de educação ambiental;

VI - apoiar e elaborar estudos e projetos sobre métodos, plataformas, instrumentos e ações relacionados à educação ambiental; e

VII - formular e apoiar estratégias e mecanismos de fortalecimento da participação da sociedade e do controle social nos espaços colegiados relacionados ao meio ambiente.

3) No âmbito do Ministério da Educação, alocada na Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, seja mantida a Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA), integrando, juntamente com o Departamento de Educação Ambiental do MMA, o Órgão Gestor da PNEA, com as seguintes atribuições:

I - subsidiar a formulação das políticas curriculares de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, observados os temas transversais e a educação ambiental, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e a Base Nacional Comum Curricular;

II - orientar e fomentar, em âmbito nacional, em articulação com sistemas de ensino e instituições voltadas para a educação, o desenvolvimento e monitoramento de políticas, programas e ações para a educação integral, a educação ambiental e os temas integradores, assegurando a transversalidade prevista pelas Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCC) dos Ensino Fundamental e Médio, nos moldes do já realizado por diversas escolas. A BNCC faz menção que "cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global (dentre outros, a Educação Ambiental conforme a Lei nº 9.795/1999, o Parecer CNE/CP nº 14/2012 e a Resolução CNE/CP nº 2/201218), preferencialmente de forma transversal e integradora".

O manifesto também menciona que a extinção do órgão Gestor da Educação Ambiental, que descumpra a lei 9.795, acarretará na intervenção do Ministério Público e coloca-se a disposição para esclarecer, colaborar e aperfeiçoar as questões propostas, o mesmo foi protocolado em Brasília no dia 14 de janeiro de 2019.

Nota da Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA) e das demais redes no âmbito estadual, municipal e regional, direcionado aos Ministros do MEC/MMA manifestando no mesmo sentido de reivindicações e proposições que o Manifesto das CIEAS. Ainda destacamos entre outras ações e mobilizações que ocorrem à solicitação de uma audiência no dia 12 de fevereiro de 2019 com o Ministro do Meio Ambiente Ricardo Salles objetivando discutir e esclarecer os rumos que o novo governo propõe para a Política Nacional de Educação Ambiental e do Programa Nacional de Educação Ambiental.

O pedido foi encaminhado em nome do Observatório de Educação Ambiental, o GT 22 de EA da ANPED, a Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA) e as 50 Redes Temáticas, Territoriais e de Juventude; as Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental e a Frente Ampla Democrática Socioambiental (FADS).

Em de abril de 2019, foi publicado uma Nota de repúdio pela extinção de coletivos democráticos (ANEXO C) - decreto nº 9.759/2019 que extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Revoga o Decreto que instituiu a Política Nacional de Participação Social; não houve justificativa para este ataque aos direitos socialmente construídos pelos movimentos e grupos sociais, considerado um ataque a democracia brasileira.

#### 4.2 OS 20 ANOS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS

Neste contexto histórico da Educação é importante refletirmos e pensarmos sobre este processo, sendo assim, buscou-se avaliar este período em virtude da Política Nacional de Educação Ambiental e da Política de Educação do Campo completar 20 anos (1999-2019). A análise será realizada primeiramente em relação à Educação Ambiental e posteriormente a Educação do Campo destacando algumas questões significativas neste processo.

Pode-se observar abaixo, as conclusões que integram o texto<sup>28</sup> “Os dez anos Política Nacional de Educação Ambiental e de sua implementação na esfera da

---

<sup>28</sup> Texto apresentado no Seminário “10 anos da Política Nacional de Educação Ambiental: Avanços e necessidades em busca da edificação de uma sociedade sustentável”, promovido pelo GT de EA da Frente Parlamentar Ambientalista do Congresso Nacional, em conjunto com a Secretaria de

gestão ambiental federal” Quintas (2009, p 09), escrito no 10º ano da promulgação da Política Nacional de Educação Ambiental e 2º ano da extinção da Coordenação Geral de Educação Ambiental do IBAMA e da diáspora de seus educadores e técnicos.

Sem o respaldo da Lei 9795/99 e do seu decreto regulamentador, o processo de construção da proposta, iniciado pelos educadores do IBAMA em 1992, seria travado e, certamente, inviabilizado pela hegemonia de uma cultura organizacional, que privilegia uma concepção tecnicista/legalista de gestão ambiental pública e desqualifica a participação e o controle social como instrumento de democratização e aperfeiçoamento da ação do Poder Público no ordenamento da apropriação dos recursos ambientais na sociedade. Neste sentido, a PNEA proporcionou a argumentação legal para incluir a Educação Ambiental como um programa específico nos Planos Plurianuais (PPA) [2000/2003 e 2004/007] e contemplar a seleção de educadores ambientais no concurso público do IBAMA, ainda, que em número inferior às necessidades. Também, deu a necessária sustentação legal para a inclusão de programas de Educação Ambiental, como condicionantes, nos licenciamentos de competência do IBAMA (CGEAM/CGPEG/IBAMA, 2006). Por outro lado, a PNEA ao proporcionar base legal para a prática da EA no contexto da gestão ambiental pública revelou-se uma condição necessária. Sob os pontos de vista político-organizacional e político-administrativo, a existência da Lei 9.797/99 e do Decreto 4.281 não foi suficiente para influenciar decisões tanto para o fortalecimento e consolidação da sua prática nos órgãos vinculados ao MMA, quanto para evitar sua desestruturação no IBAMA e no ICMBIO. Neste sentido, mesmo em plena vigência da PNEA:

- não se observou a criação de unidades organizacionais nos órgãos vinculados ao MMA, para coordenarem as ações de Educação Ambiental no momento em que o seu número foi significativamente ampliado. Ao contrário, enquanto o número de órgãos vinculados aumentou de três para cinco, a quantidade de unidades diminuiu de duas para uma;
- não houve o incremento nas dotações orçamentárias para a promoção da Educação Ambiental no IBAMA;
- não se impediu que uma experiência exitosa de Educação Ambiental, com foco na gestão ambiental pública, construída na prática pelos educadores do IBAMA, fosse desarticulada pelo “esquecimento” da Educação Ambiental nas estruturas regimentais do IBAMA e ICMBIO e a conseqüente dispersão dos educadores; quando da regulamentação da Medida Provisória nº366 de 26/04/07, nesta mesma data; e também, não se conseguiu reverter este “esquecimento”, nas estruturas regimentais do IBAMA e do ICMBIO, até o momento.

De tudo isto pode-se inferir que apesar de constar na Constituição Federal, como uma das sete incumbências do Poder Público para garantir a efetividade do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, a Educação Ambiental vem sendo secundarizada nos órgãos vinculados ao MMA. Historicamente, não tem sido reconhecida como um instrumento de gestão ambiental pública, essencial para o seu controle social, que é complementar aos de comando e controle (o licenciamento, a fiscalização o ordenamento do uso de recursos naturais, a criação e gestão de unidades de conservação etc.).

Frente a situação apresentada, pelo menos na esfera da gestão ambiental federal configura-se um quadro que está mais para retrocesso do que para avanço. Um retrocesso de tal ordem, que nas atuais propostas de Estrutura Regimental para os dois Institutos a Educação Ambiental volta ao status de simples Coordenação, o nível mais baixo na hierarquia organizacional, exatamente a sua situação no IBAMA, em 1989.

Portanto, após 10 anos da promulgação da PNEA a Educação Ambiental, ironicamente, retorna em termos organizacionais à condição de 20 anos atrás. Das evidências expostas pode-se inferir que as dificuldades para a consolidação da PNEA, na esfera da gestão ambiental federal, se situam no plano político. Isto mostra a necessidade dos educadores buscarem a legitimação da Educação Ambiental como um instrumento de gestão ambiental pública, junto à sociedade e ao corpo técnico dos órgãos ambientais. Para isto devem explicitar a finalidade, a concepção e os resultados de uma Educação Ambiental com foco na gestão ambiental pública.

Desta forma, haveria maiores chances de consolidação desta vertente de Educação Ambiental da PNEA como política de Estado, conforme determina a Constituição e, conseqüentemente, da sua implementação depender menos dos governantes do momento.

Cajazeira (jun/2019) destaca sobre os 20 anos da Política Nacional de Educação Ambiental os avanços que ocorreram, conforme se verifica,

Dos 200 países do mundo, cerca de 100 são analfabetos ambientais. Não há sequer leis ambientais, muito menos políticas nacionais para a EA. Fazemos parte da elite ambiental da Terra. A temática ambiental, na atualidade, está presente em todas as escolas, sob as mais diferentes formas e manifestações. (Cajazeira, jun /2019)

Sobre o momento atual e as perspectivas com o fechamento da Secadi, Cajazeira (jun/2019) ainda destaca sobre os resultados alcançados neste processo de construção do campo da Educação Ambiental nestes 20 anos.

A despeito dos contextos sempre desfavoráveis para a EA, os seus caminhos continuam os mesmos e os processos seguem. O arcabouço conceitual (definições de objetivos, princípios e recomendações, dentre outros), já estão disseminados e praticados. Independem de variações departamentais, burocráticas e tais (a menos que se restrinja o que se entende como EA, em suas formulações originais gestadas em Tiblisi, Rio-92 e PNEA). (Cajazeira, jun 2019)

Para Manacá da Serra (2019)

Vários estados estão assumindo a responsabilidade das políticas estaduais e municipais de educação ambiental, ao incentivo à escola se ambientalizar e se tornar uma escola que educa para a sustentabilidade e faz uma política ambiental comprometida comprometida com esta perspectiva de escolas sustentáveis.

Sobre os 20 anos da Política da Educação do Campo, observa-se uma série de avanços durante este período, que podem ser observados no texto abaixo, “Carta-manifesto (ANEXO D) 20 anos da Educação do campo e do Pronera”, apresentado através do Fórum Nacional de Educação do Campo (2019).

Nestes vinte anos de luta da Educação do Campo e do PRONERA, escreveu-se um novo período na História da Educação em nosso país. Não é mais possível aos livros de História de Educação no Brasil não acrescentar mais um capítulo à sua periodização: a construção da Educação do Campo! O protagonismo dos Movimentos Sociais Populares e Sindicais do campo, aliados aos realizados pela Educação Básica e Superior de todo o país, juntos na luta pelo direito à educação dos camponeses, foi capaz de construir um imenso patrimônio de práticas educativas, que não pode mais ser apagado, porque fincou raízes dentro de nós: construímos juntos uma nova forma de educar.

Parte destas conquistas se materializa em políticas públicas e devemos lutar por sua manutenção. Parte relevante de nossas conquistas extrapola o Estado em ação e a nós pertence enquanto classe trabalhadora: a consciência de que somos sujeitos de direitos. São conquistas importantes às políticas públicas que juntos construímos nestes vinte anos de luta. Todas elas: o PRONERA; a Residência Agrária; o Procampo – Licenciaturas em Educação do Campo; o PRONACAMPO; o Saberes da Terra; o PNLD Campo; o Observatório da Educação do Campo; o PIBID Diversidade; o Escola da Terra; o PET Campo; as bolsas específicas para estudantes indígenas e quilombolas, entre outras, ainda que com imensas limitações, significam a conquista de fundos públicos para a garantia do direito à educação dos trabalhadores.

O manifesto também apresenta questões relacionadas aos compromissos e reivindicações de luta e da construção da Educação do Campo e do PRONERA, como se verifica no item 5 do manifesto,

Reafirmar veementemente que FECHAR ESCOLAS, TURNOS E TURMAS SÃO CRIMES! E nos mobilizarmos permanentemente contra as estratégias de desmantelamento da Educação, as iniciativas do Estado e do setor privado que impeçam o acesso das/os camponesas/es à escola DO campo, NO campo;

Caldart (2002), considera importante avaliar este movimento da educação do campo através de três questões principais, (i) à constituição originária, material, prática da Educação do campo, (ii) apreender algumas tensões e contradições principais do seu percurso, (iii) os rumos da ação política, identificando alguns impasses e desafios do momento atual da Educação do campo.

Compreende-se nesse sentido a necessidade do acompanhamento e das avaliações em relação a estas questões contribuindo desta forma, a mobilização

permanente e os compromissos firmados e reafirmados com a luta e os movimentos sociais dos povos do campo.

É necessário destacar o protagonismo dos movimentos campo, os avanços historicamente constituídos pelo movimento em relação às políticas educacionais e de formação de Educadores do Campo.

#### **4.2.1 Os caminhos e descaminhos da educação ambiental**

Como já mencionado anteriormente, a PNEA completou 20 anos, durante este período muitos foram os caminhos percorridos, considerando a importância esta política pública e do papel da educação ambiental compreende-se a necessidade de refletirmos sobre os caminhos e descaminhos percorridos diante deste processo.

Nesse sentido é relevante dar voz aos sujeitos que contribuíram sobremaneira para a construção do Campo da Educação Ambiental no Brasil, permitindo trazer contribuições a partir das suas experiências, reflexões sobre este período.

Cajazeira (jun/2019) nos diz que,

Nas escolas, empresas e comunidades, estacionamos as práticas de EA em elementos de Gestão Ambiental (resíduos sólidos, racionalização de uso de recursos naturais, reciclagem, coleta seletiva, poluição e mazelas abundantes). Houve uma negligência no trato e abordagem dos VALORES HUMANOS. Obviamente, vivemos uma incrível falha de percepção – toda a humanidade -, que nos levou à insensibilidade e desconexão (tanto com o mundo natural, quanto com a delicada rede de interações humanas), resultando em uma sociedade normótica e distópica. Qualquer proposta de intervenção de EA que não considere esse elemento estará fadado a apenas contribuir para a continuação desse processo de fragilização da espécie humana, afastando-a das suas possibilidades de evolução para contextos mais saudáveis-sustentáveis.

Baoba (jun/2019) posiciona-se da seguinte forma,

Erramos (genericamente falando, pois há grupos que não caíram nos erros destacados) ao não explicitar de modo mais efetivo os conflitos e o caráter de classe da questão ambiental. Ao não priorizar a EA como política pública estruturante e ao não fomentar a construção da EA com movimentos sociais do campo e dos povos tradicionais e com os sindicatos dos trabalhadores da educação para garantir o caráter público da EA.

Neste mesmo sentido, Jacarandá-da-Bahia (jun/2019) nos traz determinadas reflexões, como podemos observar abaixo,

Creio que nós não erramos. Por nós, quero dizer “nós que acreditamos na Educação Crítica”. O nosso problema sempre foi de correlação de forças, de um lado e de uma banalização reducionista da EA. Banalização reducionista bastante funcional na manutenção do status. Assim, não se discute com os educandos as assimetrias na sociedade brasileira. configuradas na injustiça ambiental, na imensa desigualdade social no Brasil, se escamoteia a realidade Na verdade o que se observa , na maioria dos casos é uma formação deficiente dos operadores da EA no Sistema Escolar Público e de Gestão Ambiental Pública, aliada a falta de recursos de todo o tipo.

Ainda conforme o entrevistado em seu discurso abaixo, a energia direcionada de educadores e educadoras a processos de educação ambiental de forma reducionista e fragmentada, não proporcionam transformações:

Isto direciona a energia de educadoras e educadores sensibilizados com a Problemática Ambiental, para tentarem fazer algo com o que dispõem. Não por acaso a reciclagem (sem falar em Obsolescência Planejada, p. ex.) e a sacralização da natureza (falar de árvores sem falar em desmatamento, falar de água sem falar de saneamento, etc ) ficou tão popular nas práticas de EA. Além de ser compatível com uma visão de senso comum esse tipo de abordagem, é confortável e "não pisa nos calos de ninguém". Nos Governos Lula e Dilma, as pessoas responsáveis pela EA na MEC e MMA, não aproveitaram a oportunidade de uma correlação de forças mais favorável para contribuir para o processo de superação dessa situação.

Manacá da Serra (2019) nos diz que:

Onde erramos nesses 20 anos, foi talvez de não termos pego mais firme na institucionalização da educação ambiental como política pública, então a política que nós tínhamos de coletivos educadores, de COM-VIDAS, de escola sustentável dentro do marco de territórios educadores sustentáveis. Uma perspectiva de uma sustentabilidade que se constrói baseada em mudanças curriculares, através da gestão, mudanças na estrutura física na valorização da cidadania no entorno das escolas, e da comunidade como um todo. Certamente precisávamos ter sido mais radicais na implementação dessa estratégia, tentou-se, houve muitas resistências e quando nós chegamos no governo Temer e Bolsonaro todo esse esforço está indo por água abaixo, se parou de investir nisso, se parou de dar apoio, mas a gente vê que o resultado desse esforço está repercutindo nos estados. [...] Vários estados estão assumindo a responsabilidade das políticas estaduais e municipais de educação ambiental, ao incentivo à escola se ambientalizar e se tornar uma escola que educa para a sustentabilidade e faz uma política ambiental comprometida com esta perspectiva de escolas sustentáveis.

Jacarandá-da-Bahia (jun/2019) destaca neste contexto:

As experiências de 40 anos como servidor público, me ensinou que somente, a Formação estruturada na perspectiva da ação- reflexão e vice-versa, tem chance de criar condições de resistência ao desmonte (Como aconteceu depois impeachment da Presidenta Dilma) de Políticas Públicas, com perspectiva emancipatória dos oprimidos e de transformação da realidade produtora da dominação, da desigualdade social, discriminação, e , inclusive da injustiça ambiental. Entretanto, quando a construção de uma Política Pública (falo da Educação na Gestão Ambiental Pública) é realizada coletivamente por atores sociais diversos, ela consegue resistir mesmo com grandes dificuldades às intempéries dos tempos estranhos. No âmbito do IBAMA, a Educação Ambiental persiste no Licenciamento Federal e no Instituto Chico Mendes na Gestão participativa de UC.

Para Manacá da Serra (2019):

Quanto aos novos caminhos que se apontam para a educação ambiental resistir está na organização de todos os tipos, desde a organização escolar, a formação de professores, o apoio à mobilização estudantil, aos grêmios estudantis, aos Com-Vidas onde existir, a mobilização fora da escola e apoio aos movimentos sociais.

A Educação Ambiental resistir na perspectiva que nós trabalhamos, uma educação ambiental permanente, continuada, articulada com a totalidade da sociedade, ela passa pelas próprias práticas dos movimentos sociais, então todo o trabalho de reivindicação de direitos, todo o trabalho de cidadania, todo o trabalho de defesa da democracia, é um trabalho comprometido com a educação do nosso povo e quando este compromisso com a educação do nosso povo tem uma perspectiva popular, uma perspectiva ambientalista, me parece que nós estamos forjando a resistência da educação ambiental.

#### 4.3 CURSO DE EXTENSÃO “EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLAS SUSTENTÁVEIS E COM-VIDA/UFSM”

O Curso “Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e Com-Vida/UFSM fez parte do Catálogo de Cursos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC, do Ministério da Educação, o curso foi realizado em parceria com as instituições públicas de ensino superior e as secretarias estaduais de educação” (FONTOURA; KIST, 2016). O material didático disponibilizado foi elaborado e produzido de forma participativa pelas seguintes Universidades: Universidade Federal do Mato Grosso (Módulo I), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (Módulo II) e Universidade Federal de Ouro Preto (Módulo III)<sup>29</sup>.

Conforme o catálogo do curso (SECADI), seu Objetivo Geral foi “Contribuir para a implementação das Políticas Ambientais por meio da formação de um

---

<sup>29</sup> Fonte: <https://www.cead.ufop.br/index.php/pos-graduacao/escolas-sustentaveis>

coletivo escolar voltado à criação de espaços educadores sustentáveis nas escolas da Educação Básica, a partir do espaço físico, da gestão e do currículo”.

Os objetivos específicos do trabalho foram (i) Planejar uma intervenção nas escolas para transformá-las em espaços educadores sustentáveis, tornando-as referências de sustentabilidade socioambiental e de potencialização da cultura e da trajetória histórica das comunidades onde se inserem; (ii) Discutir estratégias para inserção qualificada da educação ambiental nos currículos, de forma transversal e interdisciplinar; (iii) Estimular as escolas e a comunidade a participarem de projetos que promovam a educação para sustentabilidade e a diversidade, valorização das origens étnicas dos grupos humanos; (iv) Implantar Com-Vidas/UFSM nas escolas.

O processo formativo do curso foi financiado pela SECADI / MEC e pela Coordenação Geral de Educação Ambiental do MEC (CGEA), com uma carga horária de 180 horas distribuídas em 5 módulos, desenvolvido na modalidade semi-presencial, através da Universidade Aberta do Brasil, Plataforma Moodle. O curso foi realizado em diferentes estados brasileiros, sendo que a edição ofertada pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, abrangeu 3 Polos (UAB) localizados nos Municípios de Santa Maria, São Gabriel e Júlio de Castilhos, com a participação de 5 (cinco) Municípios: Santa Maria, Faxinal do Soturno, São Martinho da Serra, São Gabriel e Faxinal do Soturno, no Estado do Rio Grande do Sul.

A Equipe que atuou na realização do curso foi composta por:

- a) 01 coordenador de curso.
- b) 01 coordenador de tutoria.
- c) 02 professores pesquisadores.
- d) 01 professor formador.
- e) 03 tutores presenciais.
- f) 03 tutores a distância.
- g) 01 apoio administrativo.
- h) 01 apoio tecnológico.

Através de edital publicado pela UFSM, foram ofertadas 90 vagas na qual participaram efetivamente em todas as etapas 54 cursistas, entre estes, 49 professores, 1 funcionário de escola, 2 acadêmicos de Cursos de Licenciatura. Estes participantes eram provenientes de 13 instituições, entre elas, 7 Escolas Estaduais, 4 Escolas Municipais, 2 instituições Federais (1 Instituto Federal e uma Escola

Militar), localizadas nos 5 municípios acima relacionados. Pode-se observar que houve um déficit de quase 50% entre o nº de vagas ofertadas e o número de pessoas que concluíram o curso. Este fator se deve ao grande nº de inscritos de áreas rurais que tiveram dificuldades de deslocamento, liberação das aulas para participação no curso, entre outros.

Durante a realização do curso desenvolveu-se 4 encontros formativos presenciais, que ocorreram em cada Polo, salienta-se que nos Polos dos Municípios de Júlio de Castilhos e São Gabriel os encontros ocorreram nas instalações do Instituto Federal Farroupilha, através de uma parceria com esta instituição. No Polo do Município de Santa Maria os encontros ocorreram na Universidade Federal de Santa Maria.

Algumas escolas do campo necessitaram de um encontro com todos os professores diretamente na escola com o objetivo de uma maior integração ao projeto de educação ambiental proposto pelos cursistas. Outras escolas pela dificuldade de acesso da tutora os professores tiveram acompanhamento presencial diretamente no Polo e nos encontros com toda a equipe.

De acordo com o quadro abaixo, se observa que o curso foi organizado e desenvolvido a partir de módulos, Módulo de Ambientação - Módulo I EU/outro/mundo/Engajamento, Módulo II - Eu/outro/mundo/responsabilidade na Escola, Módulo III - Eu/outromundo/comunidade e ecotécnicas para sustentabilidade. A organização das temáticas desenvolvidas durante o curso foi realizada a partir destes 4 módulos. Conforme Meurer (2016, p. 46), apresenta no Quadro 13.

Quadro 15 - Organização do Curso de Extensão Escolas Sustentáveis e Com-Vida/UFSM

(continua)

ORGANIZAÇÃO DO CURSO EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ESCOLAS SUSTENTÁVEIS E COM-VIDA (MEC/SECADI)			
Módulo de Ambientação	Ambientação na Plataforma do Ambiente Virtual de Aprendizagem		
Módulo I EU/ outro/mundo-Engajamento	Eixo I Pegada Ecológica	Eixo II Escola como lugar no mundo	Eixo III O espaço físico da Escola

Quadro 13 - Organização do Curso de Extensão Escolas Sustentáveis e Com-Vida/UFSM

(conclusão)

Módulo II Eu/outro/mundo Responsabilidade na Escola	Eixo I Identidade	Eixo II Projeto Político Pedagógico	Eixo III Com-Vidar/ Com-Vida/ Com-viver
Módulo II Eu/outro/mundo Comunidade e ecotécnicas para sustentabilidade.	Eixo I Bem-estar e qualidade de vida	Eixo II Com-Vida em Atividades transformadoras e ecotécnicas.	Eixo III Projeto de adequação da escola

Fonte: (Meurer, 2016, p. 46).

No desenvolvimento do trabalho destaca-se que todo o material do curso, as práticas desenvolvidas, as abordagens e reflexões foram adaptados a partir de uma perspectiva Crítica da Educação Ambiental. Para realização do curso utilizou-se uma metodologia dialógica, reflexiva e participativa baseada nas concepções de educativas de Paulo Freire. Nesta edição do curso realizada pela Universidade Federal de Santa Maria, o material didático (fornecido pela Universidade Federal de Minas Gerais-UFOP), os materiais via Moddle (vídeos, artigos, textos), as atividades propostas para os professores realizarem na escola, foram adaptados à realidade de cada escola.

Neste processo de desenvolvimento do curso foi necessário buscar a construção de uma unidade pedagógica para que todos os integrantes da equipe dialogassem numa mesma concepção de Educação, em virtude das diferentes formações compostas pelo grupo e a diversidade de professores e escolas que participavam. Sendo assim, foi realizado um encontro de formação pelas professoras pesquisadoras sobre a Educação Ambiental Crítica e Educação do Campo (lembrando que a autora desta tese fazia parte do curso como uma das professoras pesquisadoras).

Nos encontros da equipe eram realizados debates, reflexões e a construção coletiva da proposta. É importante citar algumas temáticas que foram trabalhadas nestes encontros como: alguns pressupostos teóricos e metodológicos da Educação

Ambiental Tradicional *versus* Educação Ambiental Crítica/Emancipatória e Popular, Sustentabilidade, Agenda 21, Diretrizes da Rio + 20, Política Nacional de Educação Ambiental e Educação do Campo.

As tutoras presenciais e a distância, bem como os membros da equipe formativa dos professores buscaram compreender, refletir, discutir e construir uma ação pedagógica e educativa crítica/emancipatória, considerando as diferentes realidades e processos educativos existentes nas escolas.

Sobre a plataforma Modlle, houve um encontro de formação com os cursistas, como também o acompanhamento dos tutores a distância e presenciais durante o curso junto aos participantes, sendo estes momentos de fundamental importância tanto para sanar as dificuldades em relação às atividades virtuais, como para auxiliar na reflexão/ação/reflexão das atividades propostas e realizadas junto as escolas.

Dorneles e Fauerharmel (2016, p.05) nos trazem algumas reflexões sobre o papel educativo que a tutora desempenha.

Portanto, a tutora além de mediar às atividades pedagógicas, precisa compreender a dinâmica do curso em que está inserido, assim como seu conteúdo pra que possa auxiliar os cursistas nas atividades e avaliações. Ou seja, a tutora assume o papel de educadora, pois precisa ser conhecedora dos temas para orientar e favorecer a compreensão dos estudantes acerca dos conteúdos e atividades.

As atividades eram elaboradas, organizadas, desenvolvidas e posteriormente avaliadas em conjunto com toda a equipe, buscando sempre um processo de reflexão-ação-reflexão, conforme a proposta educativa de Paulo Freire, associando a teoria e a prática. Esta metodologia também era orientada para que os professores adotassem para realização das atividades na escola junto aos professores e com os alunos, buscando construir espaços dialógicos e participativos.

Em relação aos encontros presenciais destaca-se, que o primeiro realizado com os cursistas foi essencial para reorganização, elaboração e adaptação dos materiais e atividades a serem desenvolvidas no decorrer do projeto. O grupo de participantes do curso pode ser caracterizado pela diversidade, os professores eram provenientes de escolas da rede pública estadual, municipal e privada, de áreas urbanas e rurais, entre estas, 2 escolas de assentamento. As escolas também pertenciam a territórios com características distintas com diferentes culturas e

realidades socioambientais, durante o acompanhamento presencial em algumas escolas observou-se dificuldades de diálogo e interação, tanto nas relações entre o corpo docente quanto na relação escola/comunidade.

A aula inaugural realizada em cada um dos Polos foi pensada e organizado por toda a equipe buscando construir diferentes momentos, oportunizando a realização de dinâmicas de interação e integração de todos.

Os principais objetivos deste primeiro encontro foram:

- i) Apresentar o grupo de trabalho (Coordenação, Professores e Tutores);
- ii) Dialogar sobre a proposta e desenvolvimento do Curso;
- iii) Conhecer pessoalmente os cursistas, suas vivências, suas experiências em projetos de Educação Ambiental, suas expectativas;
- iv) Explicar as formas de acesso e trabalho no ambiente virtual de aprendizagem moodle;
- v) Trabalhar os conceitos iniciais referentes à Concepção Crítica da Educação Ambiental

Estes momentos presenciais de troca de experiências, de diálogo, de reflexões sobre as percepções de vida, de mundo, de sociedade, das questões ambientais, o exercício da escuta, da fala, do relato dos sonhos e desafios de cada um, como seres humanos e educadores oportunizaram momentos de aprendizagens e crescimento coletivo.

Nesse sentido, é importante relatar um pouco sobre este primeiro encontro realizado em cada um dos Polos, as escolas que participaram através dos cursistas, a representatividade de algumas entidades parceiras, entre outras questões. Sendo assim, a primeira atividade presencial com os cursistas no Polo do Município de Júlio de Castilhos ocorreu no dia 04 de março de 2015, no Instituto Federal de Júlio de Castilhos-IFF.

Além da equipe do curso, compareceram ao encontro, os cursistas das escolas e instituições: Escola Estadual de Ensino Fundamental 15 de março, Escola Estadual de Ensino Fundamental Carlos Gomes, do Instituto Federal Farroupilha e da Escola Estadual de Ensino Fundamental Joaquim José da Silva Xavier e do Instituto Federal Farroupilha. O número de participantes do curso atendeu as expectativas do grupo de trabalho, também se presentes os representante da direção do IFF e da Secretaria de Educação, Cultura e Turismo do município.

Na abertura, foi realizada a apresentação da equipe de trabalho, a proposta do curso e a forma que iria ser desenvolvido, posteriormente foi feita uma dinâmica de interação com o objetivo de acolhimento e interação entre os cursistas e participantes. Deste modo, foi solicitado que todos se apresentassem, compartilhando um pouco de suas vivências em projetos de Educação Ambiental, foram questionados sobre sua participação em projetos de EA ou se desenvolviam, bem como os trabalhos foram realizados na escola ou que estavam em andamento.

O encontro no Polo de Santa Maria, foi realizado no dia cinco de março de 2015, além da equipe de trabalho, dos cursistas, houve a representação do Batalhão Ambiental da Brigada Militar, da Secretaria de Educação e da Rede Municipal de Educação Ambiental (REMEA)/Programa Municipal de Formação de Educadores Ambientais (PROMFEA), Secretaria de Município de Meio Ambiente, Sindicato Rural e Direção de uma das escolas<sup>30</sup>.

Na apresentação, os representantes das instituições mencionando em suas falas a importância do curso, a Educação Ambiental no município de Santa Maria os órgãos públicos, procuravam estabelecer parcerias e dar apoio aos projetos realizados, buscando uma construção de um trabalho coletivo.

Durante as falas dos professores observou-se entusiasmo no compartilhamento de suas ações nas escolas e da participação no curso, demonstrando interesse em aprimorar seus conhecimentos e desenvolver futuras reflexões e atividades na escola.

Em relação ao Polo de São Gabriel, o encontro realizou-se no dia 7 de março de 2015, no Instituto Federal Farroupilha-IFF, compareceu ao encontro a Diretora do IFF, onde foi realizada a atividade. Esteve à representante do Município relatando as ações ambientais realizadas em relação à questão dos resíduos, saneamento básico, arborização urbana e a implantação de um pomar.

Estiveram presentes também, professores e alguns funcionários das instituições: Escola Estadual Ataliba Rodrigues das Chagas, Escola Municipal de Ensino Fundamental Mascarenhas de Moraes e acadêmicas do Instituto Federal Farroupilha/Campus de Jaguari/RS do Curso de Educação do Campo, alunos da Rede Pública de Ensino.

---

<sup>30</sup> Cabe lembrar que alguns diretores também eram participantes do curso.

Sobre a presença dos cursistas pode-se destacar que houve pouca participação neste encontro, os professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jeronimo Machado não compareceram em virtude de estarem participando de uma aula presencial do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, pela Universidade Federal do Pampa.

Muitos cursistas da E.E.E.F Ataliba Rodrigues das Chagas também não estiveram presentes, a ausência destes ocorreu pela dificuldade de acesso ao centro da cidade, pois, a maioria era proveniente do assentamento do MST, ou de áreas rurais do município de São Gabriel. Vale destacar o interesse de algumas pessoas que se fizeram presentes, apesar de não estarem matriculados, de participar do curso, buscando informações sobre a abertura de novas vagas ou um futuro edital.

Em relação à Plataforma Modlle, no modo de ambientação foram solicitadas e realizadas diversas atividades, a primeira delas foi o “Fórum de Apresentação”, contendo informações sobre a formação, possíveis cursos de pós-graduação, de educação ambiental, tempo de docência. Também foi disponibilizado um questionário com diversas questões para identificação da realidade que a escola estava inserida, dos conhecimentos prévios dos cursistas, das percepções de meio ambiente, de Educação Ambiental, dos problemas ambientais, da prática docente.

No Módulo I- Ambientação destaca-se outra atividade realizada que teve importância para o desenvolvimento do projeto, que auxiliou no conhecimento das diferentes realidades que faziam parte, proporcionando que a equipe pudesse adaptar dos os conteúdos, as abordagens, as atividades e instrumentos utilizados no curso. Estas modificações eram importantes para que curso pudesse contribuir na ressignificação da prática docente ou potencializar a prática da Educação Ambiental Crítica, para promover uma educação construída e pensada a partir da escola e dos sujeitos que dela fazem parte.

Desta forma, relata-se que nesta atividade os cursistas, deveriam postar fotos da escola, do entorno e da comunidade na plataforma, desenvolvendo a percepção ao seu ambiente de convívio, identificando e analisando as belezas e os problemas ambientais ali presentes, importante destacar que os cursistas e escolas com dificuldades de acesso a plataforma, a equipe buscou fazer esta análise através de visitas na escola, do acompanhamento dos tutores presenciais ou do dialogo nos encontros formativos, entre outros.

Durante o curso foi orientado que os professores organizassem um grupo de debates e diálogos, elegendo um coordenador, a tutora presencial em algumas escolas fazia o acompanhamento destas atividades. A metodologia utilizada nestes acompanhamentos era de construção coletiva, devendo a tutora orientar e auxiliar nas reflexões e planejamento do grupo, na análise e reflexão dos trabalhos. Como foi destacado anteriormente este acompanhamento presencial não foi possível em todas as escolas devido à dificuldade de acesso de algumas escolas do campo e pelos recursos destinados a realização do projeto.

As atividades de aprendizagem a distância via Moodle possuíam uma carga horária de 100 h, tendo interação de toda equipe na plataforma, as mesmas possuíam a orientação dos professores pesquisadores, porém este acompanhamento e orientação eram realizados de forma mais específica pelas tutoras à distância.

Os materiais que fizeram parte do Curso Escolas Sustentáveis e Com-Vidas incluíam textos, vídeos, sites, músicas, documentários. O material disponibilizado para o curso veio pronto, produzido pela Universidade Federal de Ouro Preto-UFOF, sendo revisados, reorganizados e adaptados. Também ocorreu a inclusão de outros materiais didáticos pelas professoras pesquisadoras, adaptando a realidade dos cursistas como já mencionado e pela necessidade de inclusão de outros materiais com abordagem crítica dos conteúdos.

Foram inúmeros desafios enfrentados pela equipe para proporcionar o acesso ao curso e condições para que muitos professores e escolas tivessem a oportunidade de participar e acompanhar, entre eles pode-se mencionar as dificuldades de acesso em relação à plataforma Moodle e de acesso aos Polos pelos professores. As Escolas que fazem parte desta pesquisa participaram das atividades (Figura 2) presenciais nos Polos de Júlio de Castilhos e Santa Maria, como mencionado anteriormente os encontros eram realizados no Instituto Federal de Júlio de Castilhos e na Universidade Federal de Santa Maria.

Figura 2 - Encontro presencial nos Polos de Júlio de Castilhos e Santa Maria



Fonte: Arquivo Curso de Ext. “Ed. Amb. Esc. Sustentáveis e Com Vida”.

Sobre a distância e acesso as escolas relata-se uma das situações que o grupo enfrentou em uma das visitas que foram realizadas nas escolas, nesta houve a necessidade de uma formação juntamente com os demais professores da escola a pedido da direção, com o objetivo de integrar os outros professores e sanar a dificuldade de comparecer ao encontro presencial<sup>31</sup>.

A equipe da formação saiu em viagem ao município de destino às 00 h chegando às 6 horas da manhã, enfrentando mais 3 horas de viagem da área urbana até à escola, neste percurso é importante destacar a falta de sinalização, de infraestrutura na estrada, acarretando no desmaio de uma das tutoras devido ao cansaço e condições da viagem. Encontraram uma situação bem específica nesta escola, durante a visita a equipe observou durante o diálogo com os professores indagando sobre as dificuldades da escola, da realização dos trabalhos e a relação escola/comunidade que os mesmos olhavam para a direção e não se sentiam a vontade em responder.

Pode-se analisar a partir das suas falas, da escuta atenta, que seus discursos não correspondiam à realidade, demonstrando inúmeras contradições, percebeu-se que a escola adotava uma política bem fechada em relação à comunidade. É importante destacar que este diálogo acabou ocorrendo em meio a

---

<sup>31</sup> Neste sentido, ressalta-se que foram fatos que ocorreram no Polo de São Gabriel, apesar das dificuldades entre elas, de acesso, os professores das escolas pesquisadas compareceram aos encontros presenciais nos Polos. É importante mencionar que a tutora presencial do Polo de Júlio de Castilhos teve dificuldades relacionadas ao transporte não conseguindo acompanhar as atividades presencialmente nas escolas: E.E.E. F. Carlos Gomes e E.E.E.F. 15 de Março.

uma dinâmica realizada no pátio da escola, uma estratégia utilizada para incentivar a participação dos docentes, visto que num primeiro momento muitos professores não apareceram na sala destinada à atividade.

Ao romper as barreiras das paredes da sala de aula, os demais professores passaram a se juntar ao grupo inicial e interagir, esta atividade oportunizou a construção de outra relação com os professores, desenvolvendo-se o restante das atividades de forma propositiva, dialogada e participativa. Em uma visita a outra escola pertencente a este mesmo município, a equipe encontrou uma realidade diferente. Devido ao fato de ser uma escola de assentamento e vinculada a uma proposta baseada na concepção de educação dialógica e participativa, a equipe se surpreendeu na realização da contou com a recepção e participação da comunidade escolar.

Em relação às avaliações relativas às atividades dos cursistas, destaca-se que não foram realizadas de forma quantitativa ou qualitativa, mas pela participação e realização das atividades propostas. Sendo as mesmas acompanhadas e orientadas ao longo do processo pela equipe formativa.

O curso foi desenvolvido procurando respeitar as diferentes realidades, as potencialidades e dificuldades de cada participante, tanto em relação as suas experiências e conhecimentos prévios, quanto em aos recursos humanos, materiais e naturais que a escola apresentava. Neste sentido, nos amparamos nas reflexões Freireanas e nas Concepções da Educação Ambiental Crítica, percebendo cada escola como um território educativo, com seus processos educativos, características diferenciadas, relacionadas à cultura, as relações socialmente construídas. Compreende-se que cada sujeito é um ser único com sua historicidade, como suas concepções de vida, de mundo, com suas experiências de vida. Tanto a escola quanto os professores possuíam dificuldades, potencialidades e desafios a serem enfrentados para o desenvolvimento dos projetos e das ações propostas.

Referindo-se ao curso como um todo, é importante destacar a resistência de alguns professores do corpo docente de algumas escolas, não somente em relação a sua participação, mas também a realização do projeto. Cito aqui o caso de uma das escolas urbanas onde as atividades tomaram uma dimensão educativa e participativa tanto em relação aos alunos quanto aos professores, proporcionando práticas integradas entre a escola e comunidade, também gerando transformações no espaço físico da escola. Fato este que gerou tensões e conflitos por ser um

período de disputas em função do momento eleitoral da equipe diretiva, tornando o projeto e os professores participantes do curso uma ameaça.

Neste sentido precisamos refletir sobre processo educativo da formação permanente e continuada de professores, um primeiro ponto a ser destacado é que a formação continuada se dá no próprio espaço escolar feito pelos próprios colegas, como podemos verificar acima pelo envolvimento e participação de todos os demais professores neste processo dentro da escola.

Estas contradições são referentes às disputas de poder, que ocorrem no próprio ambiente escolar, ou seja, o trabalho pedagógico que ultrapassa as barreiras da sala de aula e consegue mobilizar, articular o coletivo torna-se um entrave, um obstáculo, uma ameaça para os que não priorizam os processos participativos. Sendo a escola um espaço permeado pelas relações de poder, que ainda reproduz na sua maioria uma gestão, controladora e opressora.

As políticas públicas de Educação Ambiental orientam para o desenvolvimento de uma educação na perspectiva crítica, através de um processo educativo, permanente e contínuo.

Sendo assim, foi sugerido pela equipe que os professores pensassem nos processos educativos que já haviam sido realizados na escola e na possibilidade de retomada dos mesmos, ou ampliando e integrando as atividades propostas aos projetos em andamento. Buscando uma reflexão sobre os pontos necessários a serem avaliados em relação aos problemas e dificuldades que levaram a interrupção do projeto, que os mesmos fossem vistos como obstáculos a serem superados.

Neste sentido, Padilha (2015, p. 102) nos diz que,

“Quando nos dedicamos à construção de um novo projeto para determinada escola (instituinte), precisamos necessariamente partir do que já existe, das experiências da comunidade escolar, do conhecimento que elas têm de si mesmas e dos resultados dos seus projetos em andamento e do resultado de seus projetos, dos seus subprojetos e principalmente das aprendizagens apresentadas por seus alunos e alunas (nível instituído).

Foram também realizadas reflexões e debates com o grupo escolar sobre os principais problemas e desafios que enfrentaram ou enfrentam no projeto, quais as possibilidades e caminhos para ultrapassar estes obstáculos.

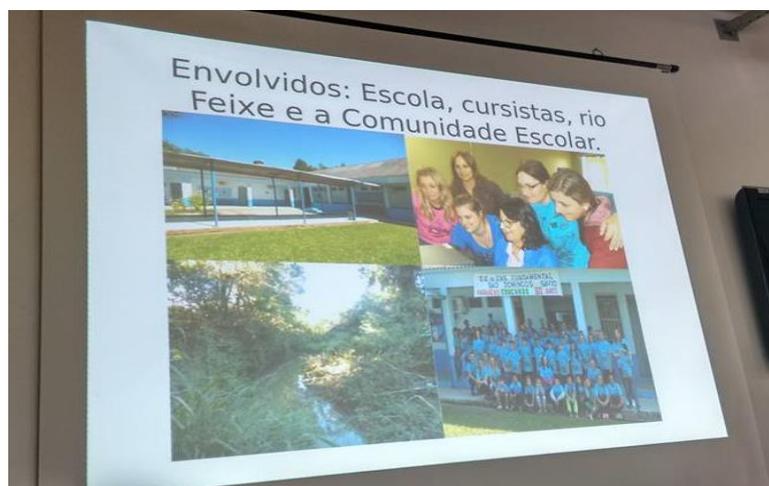
Kist (2010) apresenta alguns fatores e critérios que devem ser contemplados nos projetos de Educação Ambiental para que proporcione o desenvolvimento de sujeitos críticos, aptos ao exercício da cidadania na busca de uma sociedade com justiça social e ambiental. Nesta perspectiva a autora destaca,

- a abordagem da questão ambiental através da interrelação existente entre o local e global, partindo das reflexões e problematizações das temáticas a partir da realidade local;
- a continuidade no processo educativo dos projetos, através da sua articulação com a proposta pedagógica da escola, dentro de um contexto transversal.
- a abrangência dos trabalhos em educação ambiental contemplar a relação existente entre escola e comunidade;
- a prática educativa e pedagógica interligadas, através da ação orientada pela reflexão;
- a proposta de interdisciplinaridade estar presente nos projetos, para proporcionar construção do saber ambiental;
- a abordagem dos projetos numa perspectiva crítica da educação ambiental. (KIST, 2009, p. 72).

Durante todo o curso as atividades propostas seguiam caminhos e debates diferenciados, as metodologias e práticas eram adaptadas de acordo com a realidade de cada escola. Neste processo formativo, se buscava refletir e debater junto com os professores sobre as diferentes possibilidades de cada escola, na construção coletiva de espaços educativos integrando a comunidade escolar e comunidade entorno. Assim, envolvendo os demais professores na escola, alunos e comunidade, ultrapassando perspectiva reducionista da relação homem e natureza, do currículo fragmentado, da escola como transmissora de conhecimento.

Observa duas atividades durante o curso, uma relacionada à apresentação das atividades desenvolvidas pelos cursistas (Figura 3) paralelamente na escola, oportunizando compartilhar e debater as experiências. Destacamos na primeira imagem no slide apresentado atividade relacionada ao Rio Feixe, que se localiza próximo à escola, que foram envolvidas na mesma, cursistas, escola e comunidade escolar. A atividade foi à oficina “Árvore dos Sonhos” (Figura 4), uma metodologia participativa que foi inserida nas atividades do curso para auxiliar os professores a construir e debaterem sobre as principais dificuldades e as potencialidades para desenvolver os trabalhos.

Figura 3 - Apresentação das atividades realizadas pelos cursistas



Fonte: Arquivo Curso "Ed. Amb. Esc. Sustentáveis e Com Vida" (2015).

Figura 4 - Atividade - Oficina dos sonhos



Fonte: Arquivo Curso Ed. Amb. Esc. Sustentáveis e Com Vida" (2015).

Nesta construção alguns questionamentos foram fundamentais para orientar inicialmente as reflexões e debates: Quais os principais problemas da escola e comunidade escolar? Qual Escola desejamos? Qual o meio ambiente que desejo para minha região? Quais os principais obstáculos a serem ultrapassados? Que

escola queremos construir? Quais os caminhos para construir este processo educativo?

Para Trajber e Sato (2010, p.77),

É possível que a escola não seja a resposta de problemas, mas ela reproduz os discursos da sociedade. Os espaços educadores sustentáveis desejam que a escola transcenda isso, sendo geradora de uma cultura pró-sustentabilidade. Esta postura, fomentada por um currículo apropriado, permite que as preocupações socioambientais no âmbito global sejam absorvidas pela consciência individual. Assim, conseguiremos uma transformação – e por que não falar em trans-valorização – para alterar o ideário desenvolvimentista e consumista para práticas sustentáveis e duradouras. E para além de nossas reflexões escolares, um currículo da vida, a mudança de valores que consiga nos tornar pessoas melhores, capazes de enxergar as injustiças do mundo e lutar para que o planeta seja de todos e todas!

Complementando as ideias dos autores, salienta-se a necessidade das interligações entre as questões globais e locais ou vice-versa e o desenvolvimento de reflexões e da consciência individual para a participação coletiva na busca de mudanças que possibilitem a construção de uma sociedade com justiça social e ambiental. Neste sentido, Trajber e Sato (2010, p.71) ainda nos dizem,

Hoje, o processo pedagógico requer uma reflexão ambiental para que a distância entre o pensar e o fazer também possa acolher o sentir no processo de criação. Uma educação integral deve incitar não apenas responsabilidades ecológicas, mas convidar para repensarmos nossas próprias vidas e o modelo de sociedade, cuidando do mundo por opção de quem acredita que a chamada educação ambiental não é mero pretexto à coleta seletiva de lixo, mas um convite à ressignificação de nossos modos de vida.

Conforme as ideias de Grohe (2014, p.2) “A proposta busca, a partir de espaços educadores sustentáveis, incentivar a investigação, pesquisa, descoberta, autonomia, sonhos e possibilidades, assim como o pensamento crítico e inovador”.

Cabe destacar no Art. 2 do Decreto nº 7.083/2010, que dispõe sobre os princípios da educação integral no Programa Mais Educação e a construção de espaços educadores sustentáveis,

Art. 2º São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

V - o incentivo à **criação de espaços educadores sustentáveis** com a **readequação dos prédios escolares**, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à **formação de professores** e à inserção das temáticas de

sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;

Compreende-se que o Decreto possibilitou diversas oportunidades para as escolas de desenvolverem diferentes projetos e ações devido à ampliação de turnos e parcerias para as atividades propostas. Em relação à readequação dos prédios escolares, incluindo a gestão e a acessibilidade, foi uma questão que não se configurou em realidade, nas escolas do campo, que sobrevivem com resistência ao descaso e as condições precárias. Nesse sentido a construção de espaços educativos sustentáveis foi relacionada à criação de espaços coletivos de reflexões e debates a fim de terem conhecimento de sua realidade e buscarem, mudanças, como também de espaços naturais como ferramenta pedagógica para promover à práxis associando a teoria, reflexão e a ação.

Dorneles & Fauerharmel (2016), nos fala sobre a experiência de trabalhar no curso e suas percepções em relação ao desenvolvimento dos trabalhos, relatando sobre a metodologia diferenciada que era utilizada de acordo com a realidade de cada escola. Desta forma, destacamos a importância da Extensão nas Universidades, que proporciona diferentes aprendizagens não só para a Comunidade Escolar, mas também a todos os envolvidos nas atividades.

A experiência de tutoria, presencial e a distância, oportunizada pelo curso desencadeou aprendizagens diversas entre os sujeitos envolvidos. O desenvolvimento profissional dos tutores ocorreu no que diz respeito à atuação, balizado constantemente, por reflexões quanto às metodologias de trabalho adotadas, as quais foram sendo aprimoradas ao longo da prática. Ainda, a partir dessas vivências, foi possível aprender a mediar às relações de ensino-aprendizagem em um espaço-tempo diferente daquele do ensino presencial, no qual docente e estudantes compartilham um mesmo espaço pessoalmente. O fato das tutoras trabalharem com várias escolas e, portanto, com realidades distintas, possibilitou um aprimoramento do trabalho a fim de melhor atender os estudantes para que alcançassem os objetivos propostos pelo curso. (DORNELES; FAUERHARMEL, 2016, p. 7)

Cabe lembrar que o acompanhamento das tutoras presenciais se deu a necessidade em alguns momentos de ser realizado, não somente na escola, mas, também em algumas residências dos cursistas individualmente ou em grupos. Sendo estes acompanhamentos um dos fatores importantes para o bom desenvolvimento das atividades e dos projetos.

Como parte integrante da etapa final do curso realizou-se na Universidade Federal de Santa Maria, “o Seminário de Educação Ambiental Escolas Sustentáveis

e Com-Vidas/UFSM”, (Figura 5) com objetivo de integrar e compartilhar experiências com todos os participantes e expor os trabalhos confeccionados nas escolas pelos alunos. O convite foi encaminhado não somente aos participantes, mas também à comunidade escolar que participou das atividades desenvolvidas, sendo disponibilizado o transporte para cada um dos Polos.

Figura 5 - Seminário Escolas Sustentáveis e Com-Vida/Exposição de trabalhos



Fonte: Arquivo Curso Educação Ambiental - Escolas Sustentáveis e Com-Vida/UFSM

O Seminário contou com uma programação diversificada (Anexo F), os participantes, interagiram ativamente em todas as atividades propostas, houve uma amostra pedagógica com a exposição de diversos trabalhos realizados com os alunos (Figura 5), sendo montada com entusiasmo pelos professores e alguns alunos das escolas.

A troca de experiências entre os polos, o compartilhamento dos trabalhos desenvolvidos, o debate entorno das potencialidades e dificuldades encontradas ao longo do curso, demonstrou ser uma experiência enriquecedora para todos do curso.

O período da tarde foi organizado para debates com os cursistas, os alunos das escolas juntamente com alguns integrantes da comunidade que participaram do evento, realizaram atividades de integração, recreação e conhecimento, entre estas um passeio pela Universidade Federal de Santa Maria.

Ao final do curso foi organizado e publicado um livro, oportunizando o registro e compartilhamento das atividades desenvolvidas nas escolas durante a

realização do curso. O livro “Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida/UFSM – Relatos de Experiências, Santa Maria e Região”, lançado em março de 2016.

Após a publicação do livro, com o compromisso de dar retorno as escolas e as entidades parceiras do projeto, as secretarias de Educação que estas escolas estão vinculadas, organizou-se um encontro nos Município de São Gabriel, Santa Maria e Júlio de Castilhos, em especial em algumas escolas.

Nesta reunião foi lembrada a importância das atividades realizadas pelos professores e escolas, sendo doados alguns exemplares do livro para cada participante, biblioteca da escola e para Secretaria de Educação. Também foi entregue a direção ou representante de algumas escolas um kit de materiais, como bolas, cadernos, lápis, canetinhas, folhas de ofício, giz de cera, entre outros, com o objetivo de contribuir com o trabalho das escolas.

Ao final do curso foi solicitada pela SIMEC uma análise em relação aos seguintes aspectos: conteúdo do curso, metodologia, critérios de avaliação, lições aprendidas. Segue abaixo, algumas considerações encaminhadas pela equipe,

(i) – Sobre o conteúdo do curso:

Os conteúdos [...] importantes, abordaram desde as questões pedagógicas, críticas a questões técnicas sobre sustentabilidade. Porém, [...] extensos e com muitas leituras. Levando-se em consideração o tempo restrito do curso para leitura e realização de todas as atividades. Torna-se inviável [...] elas dificuldades enfrentadas pelos professores diante dos seus compromissos frente à escola e falta de tempo, viabilizar todas as atividades propostas pelo SIMEC. Algumas questões confusas deixando dúvidas para sua realização devendo as mesmas ser mais objetivas. [...]. Destaca-se que na EA, conforme a Lei 9795 deve promover a emancipação dos sujeitos, uma educação crítica, libertária e emancipatória [...] os conteúdos e suas abordagens não devem perder esta perspectiva de educação emancipatória e empoderamento dos sujeitos, para a resolução dos problemas socioambientais que fazem parte da sua realidade, A perspectiva da sustentabilidade e de tecnologias limpas deve ser trabalhada como um instrumento de educação ambiental e não como foco principal. Os conteúdos devem manter o equilíbrio entre estas duas perspectivas tendo como referência a realidade local de cada comunidade a ser aplicado.

(ii) – Sobre a metodologia:

[...] em virtude das diferentes realidades vivenciadas pelas escolas brasileiras, devido à falta de materiais, acesso e horário para professores. Cabe destacar que seria importante adotarem alguns materiais disponíveis pela plataforma em CD’S e DV’S e impresso para a equipe, para que possa sanar estas questões nas escolas.

(iii)– Sobre os critérios de avaliação (Conveniência e adequação dos critérios de avaliação adotados pelo MEC):

[...] num processo de Educação Ambiental, cada escola ou grupo deve ser trabalhado conforme sua realidade local, havendo diferenças entre as

sociedades, diferenças culturais, econômicas, entre outras. A avaliação realizada através de pontos quantitativos torna-se injusta e não avalia o verdadeiro potencial de cada um. Acreditamos que uma avaliação qualitativa dos alunos desempenharia melhor este papel, além de ser justa. (Lembrando que nem todas as escolas e professores tem as mesmas condições para execução de determinado trabalho ou tarefa, o cumprimento da tarefa de acordo com a sua potencialidade e fragilidade é que devem ser avaliados, os trabalhos desempenhados por grupos de escola promove a união e não competição entre os participantes).

(iv) – Lições Aprendidas (Aspectos relevantes para o aperfeiçoamento do programa):

Observou-se no decorrer do trabalho em uma das escolas, que não houve interação entre a gestão, da escola e os participantes do grupo, devido a Direção não se envolver e não ter conhecimento sobre o objetivo do trabalho. [...] é necessário uma maior integração. [...] Buscamos trabalhar inicialmente conhecendo nossos cursistas e a realidade que vivenciavam, partindo dos problemas [...] da sua comunidade escolar. [...] procurou-se integrar as atividades a outras que estivessem ocorrendo na escola. O curso [...] trouxe resultados satisfatórios, houve mudanças e continuidade do processo com os professores e escola, o acompanhamento da escola e trabalhos foram fundamentais para o êxito das atividades propostas [...] a realização das atividades em grupo com diálogo, debate e a construção através de diferentes saberes foram uma das peças chave deste processo. O prosseguimento deste curso como uma segunda etapa seria uma oportunidade de fortalecimento dos laços criados e dos trabalhos desenvolvidos nas escolas, efetivando uma das principais necessidades na Educação, a continuidade do processo educativo.

Sobre a avaliação realizada pelos professores participantes da pesquisa sobre o curso Escolas Sustentáveis e Com-Vida/UFSM, os mesmos identificaram como principais potencialidades e fragilidades diversas questões como podemos analisar abaixo.

Adquirimos **conhecimento teóricos e práticos**. A **difficuldade** é que o curso aconteceu **concomitantemente** ao período de **aula. Deslocamento** (Escola B – Professor 1)

**Potencialidade** = retomada do assunto/tema, com estudos, **pesquisa, reflexão**, isto é, volta ao estudo (Escola B – Professor 4).

**Fragilidades** – o **horário** dos encontros era necessário sair correndo da escola para participar. A **distância da escola** em relação ao local dos encontros. **Potencialidades** – O curso propiciou um ganho de conhecimento, permitiu que as escolas desenvolvessem projetos de forma **prática** (Escola B- Professor 5)

O ganho de conteúdo, a grande quantidade de informações oferecidas pela **plataforma**, a **responsabilidade dos tutores**. Adquirimos **conhecimento teórico** para desenvolver um trabalho de qualidade (Escola B – Professor 6)

Observa-se através do discurso dos professores não apenas a ampliação dos conhecimentos teóricos que o curso proporcionou, mas também a reflexão e a oportunidade do desenvolvimento prático das ideias e projetos trabalhados.

Freire (2015, p. 47) nos diz que, “O meu discurso sobre a Teoria deve ser exemplo concreto, prático da Teoria”. Neste Contexto, a partir da Pedagogia Freireana, o curso procurou associar a teoria e a prática, sempre num processo de ação/reflexão/ação, construindo junto com os professores atividades que permitissem concretizarem na escola as questões dialogadas e refletidas durante o curso.

Diante disso, os tutores a distância atuavam mais especificamente através da plataforma Moodle, as tutoras presencias no acompanhamento teórico e das práticas nas escolas, os professores pesquisadores à distância e também presencialmente nos encontros de formação e nas visitas a algumas escolas. Destaca-se todos que os integrantes da equipe de uma forma ou de outra interagem em todas as atividades do curso, procurando desenvolver um trabalho coletivo e integrado.

Conforme as palavras de Freire (2015, p. 47);

“É preciso insistir: este saber necessário ao professor – de que ensinar não é transferir o conhecimento – não apenas precisa ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – Oncológica, política, ética, epistemológica, pedagógica -, mas também precisa ser constantemente testemunhado vivido”.

Em relação à participação no curso, as questões que contribuíram na formação foram relacionadas à importância da “conscientização permanente” associada às “mudanças de atitude em relação ao ambiente”, a “integração da temática de forma interdisciplinar” no desenvolvimento da disciplina. Destaca-se a palavra “ambiente”, demonstrando uma percepção do ambiente como um todo.

Percebe-se na fala do (Professor 4 – Escola B), o desejo da participação nas formações continuadas, expressando a necessidade de associar a teoria à prática, está é uma questão que podemos observar nas falas, expressando a necessidade de questões mais práticas de atividades.

Cabe ressaltar neste contexto, o fato das Universidades ainda em muitos cursos reproduzirem uma educação tradicional não associando à teoria a prática, às dificuldades em relação às salas lotadas, falta de recursos, espaços inadequados das escolas, a não inserção da Educação Ambiental nos cursos de graduação e pós graduação conforme a Lei 9.975/99. Destaca-se também em relação à integração da

abordagem da Educação Ambiental vinculada as atividades práticas como plantio de ervas, canteiros, hortas, confecção de brinquedos com materiais recicláveis.

A **conscientização permanente, mudança** de atitudes em relação às **ações** com o **ambiente** (Escola B – Professor 1) Deveria ter mais palestras, mini cursos e sugestões de **atividades práticas** para serem realizadas **na escola** (Escola B – Professor 4) Escola B- Professor 5 – Sim. Estou inserindo os **assuntos** pertinentes ao **ambiente** dentro dos **diferentes conteúdos** (Escola B – Professor).

Em relação às percepções, aos modos de pensar e agir buscou-se investigar se o curso impulsionou mudanças, promovendo a ressignificação da prática docente dos professores. Através dos discursos abaixo, podemos analisar que o curso proporcionou transformações, os professores da Escola B, destacam o desenvolvimento de atividades através de uma maior integração entre a teoria e a prática.

Sim, **procuro interagir mais** com o ambiente e **desenvolver práticas** com os alunos de respeito e cuidado com o ambiente (Escola B – Professor 1) Sim. Todo curso é um aprendizado e vem **acrescentar conhecimentos e práticas** que nos ajudam **desenvolver melhor nossos projetos** e nossos **planos de aula** (Escola B – Professor 4 ). Cada vez mais me **empenho em melhorar** o aspecto do paisagismo, na escola também no **sentido de incentivar os educandos** (Escola B- Professor 5).

Os professores das escolas do campo vivem uma realidade diferente das escolas urbanas, apresentando dificuldades para realização das formações continuadas ou de cursos fora da escola, desta forma, procurou-se pesquisar junto a estes professores de que forma necessitavam que fossem realizados. Os dados coletados a partir dos questionários e dos diálogos com os professores apontaram a necessidade para a oferta de formações continuadas e cursos de educação à distância.

Pode-se observar abaixo, a justificativa de uma das docentes devido à realidade que as escolas enfrentam no momento atual. A professora da Escola B sugere que o curso seja realizado abordando práticas para as séries iniciais que tratem dos problemas como agrotóxicos, contaminação da água, ar, o ambiente como um todo. Destaca-se a fala do (Professor 3 da Escola B), onde apresenta uma visão reducionista da questão ambiental, não identificando suas relações com o todo

e afirma que não deseja participar de um curso de educação ambiental em função da escola possuir assuntos mais relevantes no momento.

Escola A - Professor 2 - **A distância.**

Escola A - Professor 3 - **A distância**

Escola A – Professor 3 - **EAD**

Escola B – Professor 1 - **EAD**

Escola B – Professor 1 - Gostaria de **sugestões mais práticas**, para trabalhar com os alunos de séries iniciais com os temas: agrotóxicos, contaminação da água, terra, solo, ar, enfim, todo ambiente.

**Escola B - Professor 3 - Não gostaria de participar de curso de educação ambiental no momento, pois acho que temos assuntos mais relevantes para serem abordados no momento atual.**

Escola B – Professor 4 - **Palestras na escola.**

Escola B – Professor 5 - Hoje, de acordo com a **realidade** que a **escola** está vivendo, seria adequado **EAD** com encontros mensais.

Neste mesmo sentido outra professora da Escola B e a Coordenadora pedagógica que participou da reunião com os professores para coleta de dados, manifestou a necessidade de uma Formação Continuada a Distância e sugere que ocorram neste processo seminários, palestras uma vez por mês na escola, pela questão dos problemas de deslocamento.

Realizado **a distância**, preferencialmente. (Margarida). Um seminário **uma vez por mês na escola** para que os professores possam participar das formações sem ter **problemas com o deslocamento**. Encontrar pessoas para vir e fazer palestras na nossa escola com parcerias como a universidade, poder público municipal. (Violeta). Uma vez por mês **na escola**. (Orquídea).

Para realização do curso também foram apontadas a dificuldade de acesso, deslocamento e acompanhamento durante o período letivo, fato este que demonstra alguns dos desafios conforme podemos verificar abaixo, no discurso da Professora da (Escola B – Professor 5),

“[...] dificuldade em conciliar as aulas presenciais e tarefas, com o trabalho na escola, foi uma fragilidade. Portanto, avalio o curso como uma oportunidade de reciclagem e aperfeiçoamento, mas também um desafio a ser vencido” (Escola B – Professor 5).

Nesta mesma linha de pensamento o (Professor 5 - Escola B) quando questionado se gostaria de destacar mais alguma questão enfrentada na formação, salienta “[...] à distância e o horário não compatível”. Desta forma, pode-se verificar

que estes dois obstáculos são expressos de forma recorrente na fala dos professores.

Conforme podemos observar abaixo. Também aparecem nos discursos sobre as dificuldades para a realização das formações na escola, os custos dos palestrantes, falta de parcerias para o acompanhamento de projetos na escola, carga horária e novamente a dificuldade de deslocamento,

Dificuldades de encontrar **palestras de baixo custo**, acompanhamento de entidades relacionadas ao ambiente para dar um suporte no desenvolvimento dos projetos (Escola B – Professor 1). Conseguir **palestrantes bons e com baixo ou nenhum custo** (Escola B – Professor 4). A **carga horária** que temos a **dificuldade de sair da escola** para participar da formação (Recursos Humanos). Por isso, a **formação adequada seria a Ead** (Escola B- Professor 5).

Destaca-se a fala de duas professoras (Margarida e Violeta) que não participaram do curso, mas estavam presentes na reunião com os professores, coordenação e direção da escola no dia da pesquisa de campo. Suas colocações vêm de encontro às mesmas dificuldades deslocamento já relatadas pelos demais colegas e pela necessidade da realização de formações à distância. Outro fator que merece destaque é relacionado à falta de tempo e compromissos do professor que atua em várias escolas, conforme se pode verificar abaixo,

**Deslocamento até o local da formação, pouco tempo disponível** (pois atuo em duas escolas), **dificuldade para o grupo** trabalhar (colegas- carga horária preenchida) (Margarida). **Deslocamento, transporte e distância da cidade** (Violeta).

É importante destacar que a formação continuada também se realiza no próprio espaço escolar entre os colegas.

## **5 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO: O MUNICÍPIO, A COMUNIDADE E A ESCOLA – DE ONDE FALAM?**

Fazem parte desta pesquisa 3 Escolas Estaduais de Ensino Fundamental, que estão localizadas em áreas rurais dos municípios: (i) Escola Estadual de Ensino Fundamental São Domingos Sávio- localizada no município de Faxinal do Soturno, (ii) Escola Estadual de Ensino Fundamental Carlos Gomes e (iii) Escola Estadual de Ensino Fundamental 15 de Março, localizadas no Município de Júlio de Castilhos; Pode-se verificar a representação cartográfica da localização das cidades conforme a Figura 8 (p.138). Destaca-se Escola Estadual de Ensino Fundamental 15 de Março, está localizada no Assentamento Nova Ramada no Município de Júlio de Castilhos.

Segundo dados do Censo Escolar 2015<sup>32</sup>, pertenciam a Rede Estadual do Estado do Rio Grande do Sul 657 escolas identificadas como Escolas do Campo/Rurais, das quais 35 escolas eram de assentamentos.

A Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul possui uma estrutura que conta com 30 coordenadorias regionais, sendo, coordenadas diretamente pelo governo do Estado. Cada uma destas coordenadorias é responsável pelas políticas direcionadas a sua região de abrangência, possuindo como atribuições a coordenação, orientação e supervisão das escolas. As Coordenadorias possuem como objetivo viabilizar a implantação das políticas públicas, devendo oferecer o suporte administrativo e pedagógico às escolas.

As Escolas Estaduais localizadas nos Municípios de Faxinal do Soturno e Júlio de Castilhos encontram-se sob a responsabilidade da 8<sup>o</sup> Coordenadoria de Educação- CRE (8<sup>o</sup> CRE), localizada no Município de Santa Maria, RS.

Em relação às políticas educacionais do Estado do Rio Grande do Sul destaca-se em relação à Educação Ambiental e do Campo destaca-se:

- LEI Nº 11.730, DE 9 DE JANEIRO DE 2002, que dispõe sobre a Política Estadual de Educação Ambiental, cria o Programa Estadual de Educação Ambiental.

- RESOLUÇÃO Nº 342, DE 11 DE ABRIL DE 2018, que Consolida as Diretrizes Curriculares da Educação Básica nas Escolas do Campo e estabelece condições para a sua oferta no Sistema Estadual de Ensino.

---

<sup>32</sup> <https://educacao.rs.gov.br/escolas-do-campo>

Neste contexto é importante destacar a LEI Nº 11.730, que dispõe sobre a Educação Ambiental no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, estabelecendo a sua atuação e a incorporação de determinadas temáticas para as escolas localizadas em áreas rurais, como verifica-se,

- I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente e suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;
- II - o estímulo e fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;
- III - o incentivo à participação comunitária, ativa, permanente e responsável, na proteção, preservação e conservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

Art. 5º - São princípios básicos da educação ambiental

Parágrafo único - A educação ambiental deve ser objeto da atuação direta tanto da prática pedagógica, bem como das relações familiares, comunitárias e dos movimentos sociais.

Art. 21 - As escolas situadas nas áreas rurais deverão incorporar os seguintes temas:

- I - programa de conservação do solo;
- II - gestão dos recursos hídricos;
- III - desertificação e erosão;
- IV - o uso de resíduos de agrotóxicos, seus resíduos, e riscos ao ambiente e à saúde humana;
- V - queimadas e incêndios florestais;
- VI - conhecimento sobre o desenvolvimento de programas de microbacias;
- VII - proteção, preservação e conservação da fauna e flora;
- VIII - resíduos sólidos; e
- IX - incentivo à agroecologia.

Compreende-se que as escolas estão desenvolvendo seus trabalhos pedagógicos através de relações com as famílias e a comunidade, como também incorporam diferentes temáticas nos seus processos educativos.

A Lei também estabelece no Art. 3, como parte do processo educativo,

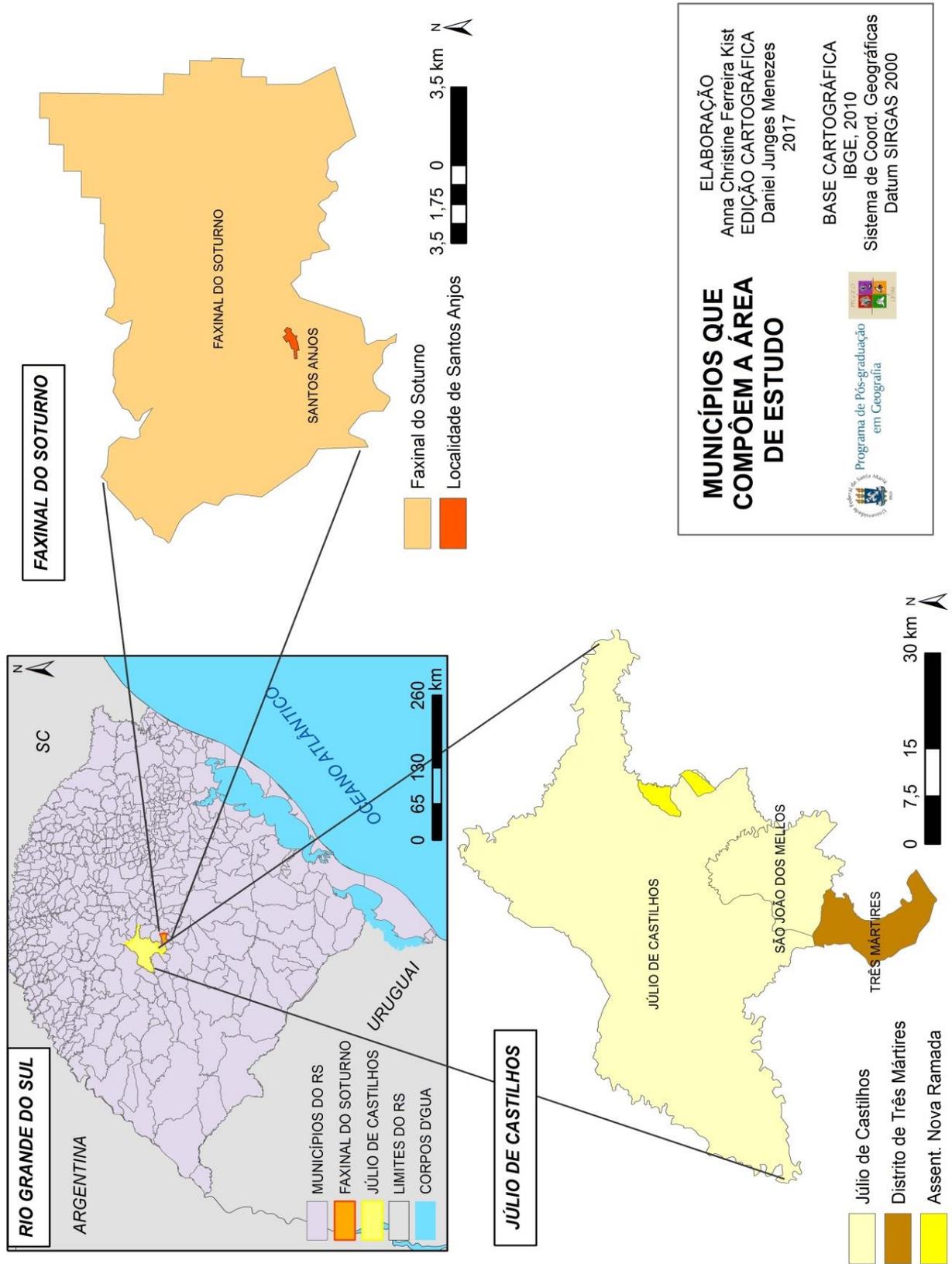
- VII - à sociedade como um todo, manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais.

Compreende-se que a referir-se a sociedade e a coletividade, a referida lei compromete não somente a escola, mas também a comunidade em participar dos processos educativos para identificar e buscar soluções aos problemas ambientais.

Segundo da Educação ambiental o assessor da 8º CRE, a Educação Ambiental é desenvolvida através do eixo da diversidade, as orientações às escolas é que as mesmas desenvolvam um trabalho na perspectiva da interdisciplinaridade e transversalidade.

Embora as políticas educacionais do Rio Grande do Sul tragam respaldo para os trabalhos tanto em Educação Ambiental quanto ao direito do das famílias do campo a terem seus filhos estudando perto de sua casa. A partir do ano de 2017, houve uma intensificação do fechamento das escolas do campo, conforme se verifica (ANEXO E). Nas escolas que se encontram em funcionamento, foi retirado o turno integral, houve enturmação, falta de recursos humanos e diversas outras dificuldades que estão sendo enfrentadas pelo descaso e pela pressão para que ocorra o fechamento das mesmas. É de fundamental importância que as escolas e a comunidade resistam e lutem para que continuem em funcionamento as escolas do campo.

Figura 6 - Municípios que compõem a área de estudo



Fonte: Organizado pela autora.

Pode-se observar, através das imagens aéreas das 3 escolas pesquisadas, a escola e o seu entorno. (Figura 7, 8, 9).

Figura 7 - Imagem aérea da E.E.E.F. São Domingos Sávio e entorno



Fonte: Organizado pela autora, edição Dutra, A. (Outubro/ 2018).

Figura 8 - Imagem aérea da E.E.E.F. Carlos Gomes e entorno



Fonte: Organizado pela autora, edição Dutra, A. (Outubro/ 2018).

Figura 9 - Imagem aérea da E.E.E.F 15 de Março e entorno



Fonte: Organizado pela autora, edição Dutra, A. (Outubro/2018).

Em relação à escola e seu entorno pode-se observar que se encontram a cerca das mesmas áreas de cultivo, agricultura, o ambiente, onde se encontram localizadas possuem pouca vegetação nativa, modificado totalmente pelo homem.

É importante destacar que neste contexto, as escolas devem receber cargas de componentes químicos, tanto pelo ar, quanto pela água contaminada pelos defensivos agrícolas.

## 5.1 MUNICÍPIO DE FAXINAL DO SOTURNO

O Município de Faxinal do Soturno faz parte da Região que integra os Municípios da Quarta Colônia de Imigração Italiana no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Localizado em região íngreme, em uma faixa transitória entre o Planalto Médio e a Depressão Central, está inserido na Mesorregião Geográfica Centro Ocidental Rio-Grandense e na Microrregião Geográfica de Restinga Seca (MRGRS), segundo IBGE (2012). Abrange uma área territorial de 169,903 Km<sup>2</sup> e sua população é de 6.672 habitantes (IBGE, 2012), sendo 4.175 hab. localizados na área urbana do município e na área rural 2.497 hab. Possui o Distrito denominado de Santos Anjos e

as Localidades: Novo Treviso, Linha Formosa, Chapadão, Linha 3, Linha São Luiz, Vila Santo Antônio, Olaria, Linha Nova Palma, Tope, Sítio Alto, Sítio dos Mellos, Três Bocas, Chapadão, Guarda Mor, Saxônia, Val Veronês<sup>33</sup>.

### **5.1.1 Escola Estadual de Ensino Fundamental São Domingos Sávio**

A Escola Estadual de Ensino Fundamental São Domingos Sávio, localizada no Distrito de Santos Anjos no município de Faxinal do Soturno–RS, Brasil, verifica-se na Figura 12.

A Escola, conforme Figura 13, recebe alunos de várias comunidades, no ano de 2015 atendia entorno de 70 alunos, dos anos iniciais ao 9º ano do Ensino Fundamental, oferecia aos alunos do 6º ao 9º ano o turno inverso, quando era trabalhada a disciplina de técnicas agrícolas (integrando a teoria e a prática). Com as turmas do 1º ao 9º ano eram desenvolvidas diversas oficinas, entre elas: Reforço das disciplinas de Português e Matemática; Atividades esportivas, aulas de inglês, Programa Mais Educação (oficinas de pintura, futsal, Acompanhamento pedagógico, Canteiros sustentáveis) e as oficinas de Música: Coral Anjo da Guarda.

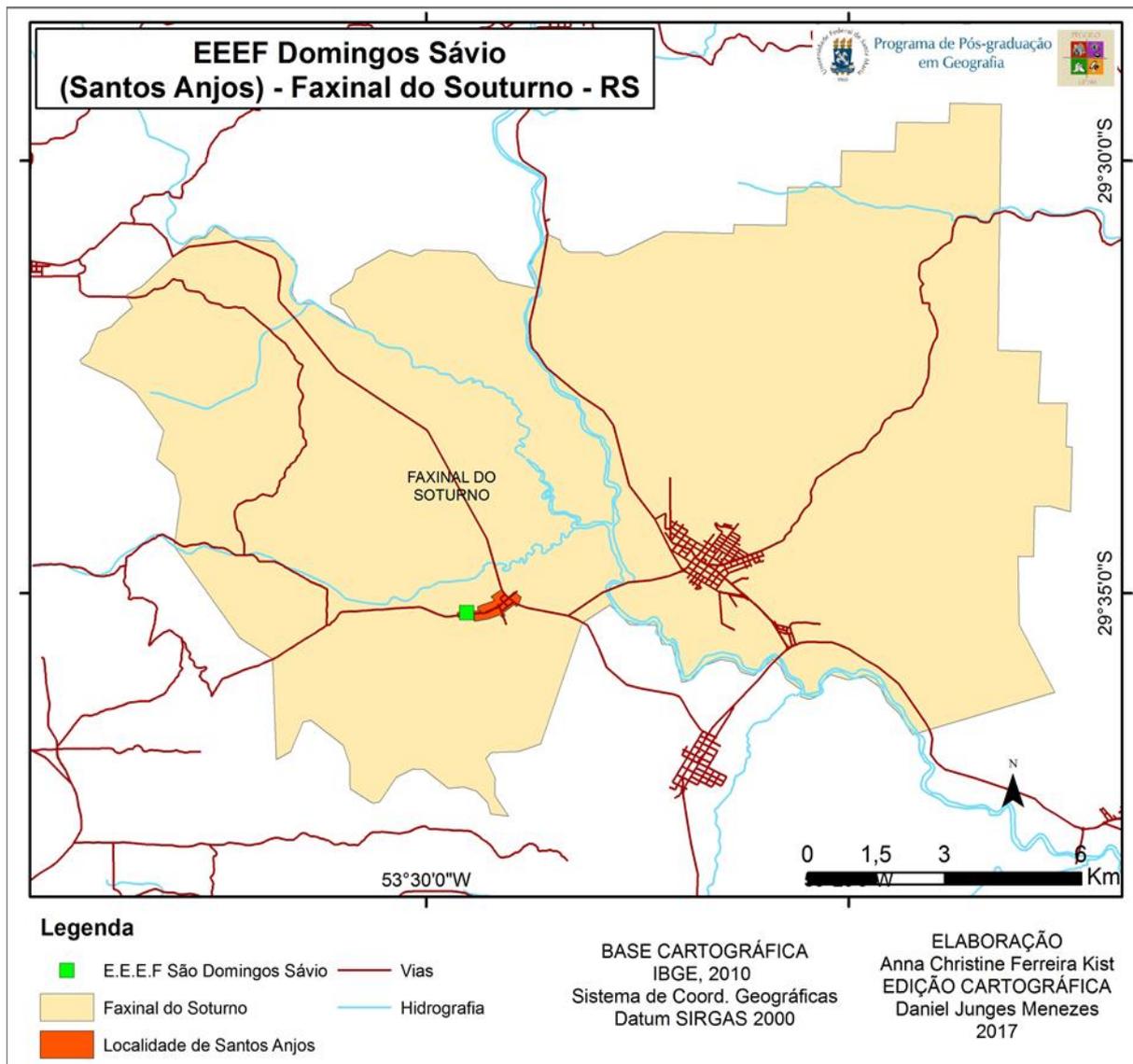
Na disciplina de técnicas agrícolas, os alunos eram orientados pelo professor, em relação ao cultivo orgânico de diversos alimentos, entre eles, mandioca, batata, amendoim, alface, beterraba, sendo estes produtos utilizados na merenda escolar. Conforme os professores a escola desenvolve projetos relacionados à educação ambiental e educação do campo, projetos em conjunto com a Prefeitura-Secretaria da Agricultura Municipal, EMATER, Grupo de Trilheiros, UFSM e projeto Sementes/Barrisul (Meurer, 2016).

Conforme relatos de 2017, com os cortes impostos pelo governo estadual e pela 8º Coordenadoria de Educação, a falta de funcionários para manutenção da escola, verbas, diminuição de um turno, a escola não teve mais condições de continuar a desenvolver diversas atividades e projetos citados anteriormente com os alunos. Com muita dificuldade a escola continua desenvolvendo a horta, pomar e o projeto de ervas medicinais no mesmo turno das aulas, entre outros, mas os diferentes projetos que eram ofertados aos alunos no turno inverso tiveram de ser cancelados.

---

<sup>33</sup> Fonte: <http://www.faxinaldosoturno.rs.gov.br>, acesso em 2017.

Figura 10 - Mapa de Localização da Escola São Domingos Sávio



Fonte: Elaboração a autora.

Para uma maior compreensão do território onde a escola encontra-se inserida, se observa segundo as ideias de Meurer (2016, p. 134), uma contextualização da localização da escola, das características do Município, destacando o tamanho das propriedades e as principais atividades agrícolas desenvolvidas,

“Desse modo, para melhor compreensão das experiências cabe apresentar que a Escola Estadual de Ensino Fundamental São Domingos Sávio, localiza-se na vila Santos Anjos, interior do município de Faxinal do Soturno/RS e tem como características principais: pequenas propriedades

rurais de até 20 hectares, destacando-se para o fator econômico: a agricultura, predominando as culturas de fumo, soja, milho e feijão. A cultura do arroz se sobressai pela alta produtividade em vista dos recursos que a natureza oferece a nossa região como, por exemplo, o rio Soturno e seus afluentes: rios Guarda-Mor, Feixe e Mello, tornando as terras adjacentes muito férteis, adequando-as à cultura do arroz, fator este, que coloca a região na liderança da produtividade de arroz”.

Figura 11 - E.E.E.F. São Domingos Sávio



Fonte: A autora, trabalho de campo (Abril/2018).

Em de 2019, no primeiro semestre, conforme dados da direção à escola possui um total de 61 alunos matriculados e frequentando a escola, nos respectivos anos, conforme Quadro 14.

Os alunos da escola estão distribuídos nos anos iniciais, do 1º ao 3º ano, totalizando 10 alunos em uma mesma sala. No 4º ano, são 6 alunos e no 5º ano 4 alunos com uma professora, totalizando 10 alunos também em turma multi-seriada.

Quadro 16 - Número de alunos por turma/2019 – E.E.E.F. São Domingos Sávio

<b>ANOS INICIAIS/ FINAIS</b>	<b>Nº DE ALUNOS POR TURMA</b>
1º ano	02
2º ano	02
3º ano	06
4º ano	06
5º ano	04
6º ano	08
7º ano	14
8º ano	08
9º ano	11
Total	61 alunos

Fonte: autora

Destaca-se que neste ano de 2019, até o final de maio esta turma era ministrada pela Diretora, em função de um laudo de 90 dias da professora regente, visto não ser enviado uma professora para substituição. As turmas dos 6º ao 9º ano possuem um total de 40 alunos, sendo 10 disciplinas ministradas, não havendo falta de professores nestas turmas. Podemos analisar (Quadro 15) uma diminuição nos últimos anos das matrículas relacionadas nos anos de 2017, 2018 e 2019 respectivamente.

Quadro 17 - Número de matrículas por ano – E.E.E.F. São Domingos Sávio

<b>Ano</b>	<b>Nº de matrículas</b>
2017	80
2018	64
2019	61

Fonte: autora

Destaca-se neste contexto que o próprio sistema de ensino pressiona o aluno para a cidade em busca de melhores condições de ensino, com oferta de diferentes aprendizagens, devido à precarização, falta de investimentos nas escolas. Em uma das pesquisas de campo realizada, teve-se o relato de uma senhora, integrante da comunidade, demonstrando que está é uma questão complicada que

afeta inclusive a saúde mental dos alunos, também destacando a importância de um olhar para a escola do campo.

No relato (Begônia - Escola A) diz:

“que bom que tem alguém se lembrando da nossa escola, pesquisando e olhando para nossos alunos, os professores fazem um ótimo trabalho, passam por muitas dificuldades, sempre lutando pela escola e pelos alunos. É muito triste, a escola precisa de apoio, os alunos são obrigados a sair daqui e ir estudar na cidade, muitos caem em depressão, viram adolescentes tristes, revoltados porque sofrem preconceito, são chamados de “caipiras”. É preciso escolas no campo, manter os alunos na comunidade para que isso não aconteça”.

Segundo os professores abaixo, devido à escola ser do campo, oferece como potencialidades o desenvolvimento de trabalhos através de projetos e temas geradores.

Através de projetos, tema gerador. (Escola A – Professor 1).  
Projetos porque é Escola do Campo. (Escola A – Professor 2)

Em relação à participação da comunidade observa-se abaixo, os professores caracterizam a comunidade como pouco participativa e descomprometida com as questões ambientais que fazem parte da sua realidade.

Resistente a mudanças, com certo descomprometimento em relação às questões ambientais. (Escola A – Professor 1).  
Pouco participativa, em relação às questões ambientais, falta conscientização. (Escola A – Professor 2).  
Pouco participativa e sem comprometimento com as práticas ecológicas. (Escola A – Professor 3).

Em relação às práticas de educação ambiental, se são identificadas pelos professores e quais são realizadas na comunidade, se verifica abaixo nos discursos, que os professores apontam algumas ações como a coleta de resíduos, questões relacionadas à água parada para prevenção da Dengue e os cuidados com os jardins.

Sim, referente a coletas de lixo, águas paradas, evitando doenças. (Escola A – Professor 1).  
Sim, referente ao lixo, jardinagem, cuidado com a dengue. (Escola A – Professor 2).  
Sim; relativas a coleta de lixo, etc... (Escola A – Professor 3).

Em relação às práticas ambientalmente incorretas que os professores identificam presentes na comunidade temos o uso de agrotóxicos e a falta de cuidados com a mata ciliar. Duas problemáticas ambientais decorrentes da produção agrícola, práticas que trazem inúmeros impactos negativos ao meio ambiente, sendo o uso de agrotóxicos relacionado a inúmeros problemas de saúde.

Uso de agrotóxicos, não preservação da mata ciliar. (Escola A – Professor 1).

Erosão nas margens do rio. (Escola A – Professor 2)

Uso de agrotóxico, não preservação da Mata Ciliar. (Escola A – Professor 3).

Compreende-se que os professores desenvolvem um trabalho de resistência dentro do território em que a escola está inserida, de produção agrícola, de degradação ambiental e de uso indiscriminado de agrotóxicos.

## 5.2 MUNICÍPIO DE JÚLIO DE CASTILHOS

O Município de Júlio de Castilhos, RS, está situado na região Central do Rio Grande do Sul, na Região Central do Estado do Rio Grande do Sul, entre as coordenadas 29°00" e 29°30' de latitude Sul e 54°00" e 53°15" de longitude Oeste, com área da unidade territorial 2015 (km<sup>2</sup>), 1.930,389, IBGE (2015) sendo, 84,35% de área rural.

O município possui uma população estimada de 20.032 habitantes, conforme (IBGE 2015), dados do IBGE mostram uma população de 19.579 habitantes, sendo 18% localizada no meio rural, destes 3.473 habitantes localizam-se na zona rural e na zona urbana 16.106 habitantes. Densidade demográfica 2010 (hab/km<sup>2</sup>) de 10,15. A população é caracterizada pela sua composição através de diversas etnias Portuguesa, Árabe, Alemã, e Italiana.

Júlio de Castilhos é constituído de três Distritos:

i) Júlio de Castilhos

ii) Três Mártires com uma população de 1000 habitantes, situado na região sul do município, localidades /bairros- Val de Serra, Linha Quarta Norte, Três Martires.

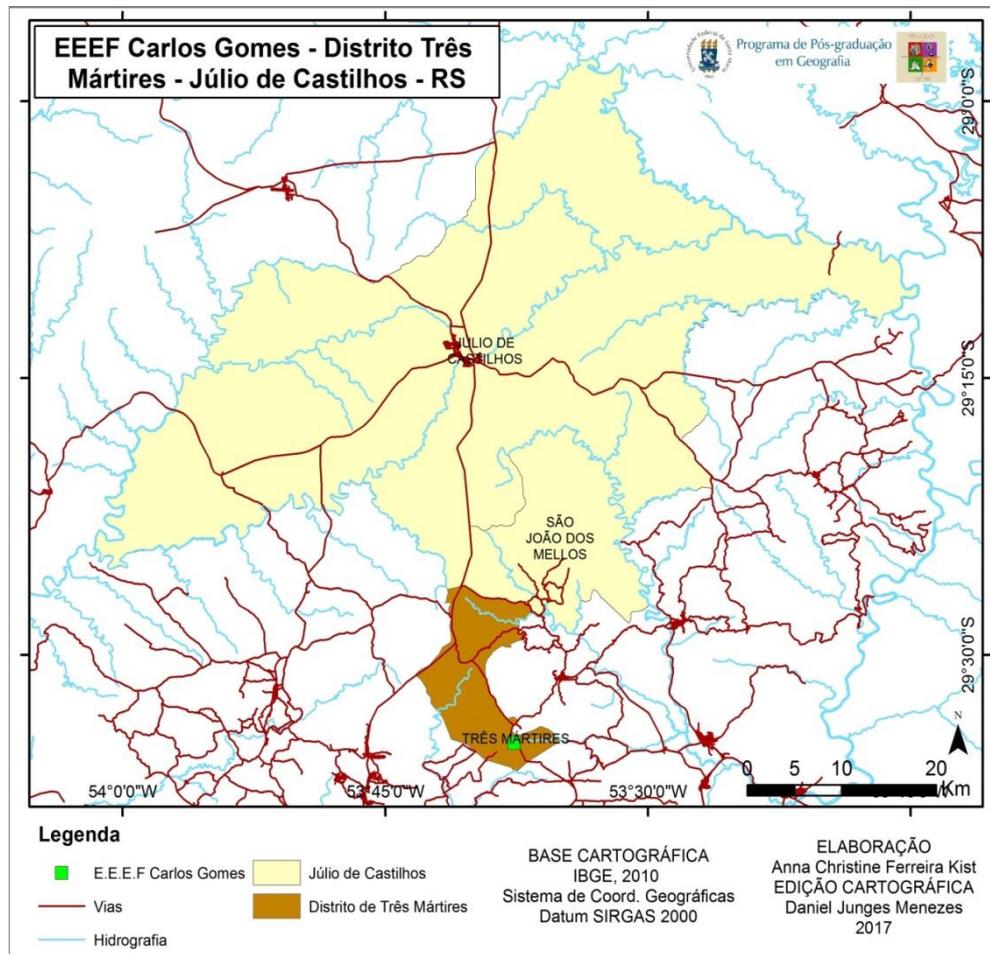
iii) São João dos Mellos: Distrito que possui cerca de 700 habitantes e está situado na região sul do município. Localidades/bairros: Santa Teresinha, São João dos Mellos, Santo Antão.

### 5.2.1 Escola Estadual de Ensino Fundamental Carlos Gomes

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Carlos Gomes, está localizada conforme, Figura 14, em Três Mártires, Zona Rural, 2º Distrito de Júlio de Castilhos – RS, Brasil, recebe alunos da comunidade e das localidades vizinhas: Colônia Pereira de Souza, Colônias Novas, Linha Quarta, Boca da Picada, Val de Serra.

Os educandos na maioria são provenientes de famílias de descendentes de imigrantes italianos, filhos de agricultores, comerciantes, professores, e diaristas, a religião que predomina na comunidade é a religião Católica, seguida da religião Evangélica. A escola participa das atividades desenvolvidas na comunidade, como eventos culturais e religiosos, os pais também são participativos na escola acompanhando e incentivando o desenvolvimento dos filhos.

Figura 12 - Mapa de Localização da E.E.E.F. Carlos Gomes



Fonte: Elaboração a autora.

A escola (Figura 13) no ano de 2015 trabalhava com alunos no turno da manhã e turno da tarde, oferecendo a Educação Infantil e Ensino Fundamental, possuía turmas multisseriadas, em dois turnos. Conforme os professores da escola, os projetos que a escola desenvolve de educação ambiental e de educação do campo, envolvem diferentes temáticas como: água, jardinagem, poluição, cidadania, lixo, horta, pomar, embelezamento da comunidade e outros.

Figura 13 - E.E.E.F. Carlos Gomes



Fonte: A autora, trabalho de Campo (2018).

Como se pode observar (Quadro 16) o número de alunos matriculados na escola em vagas estaduais tem diminuído a cada ano que passa. Está é uma realidade que se apresenta de modo geral nas escolas do campo, tanto devido à precariedade, quanto aos diversos motivos que o educando é empurrado para estudar na escola urbana, onde a educação é massificadora e não trabalha dentro da sua realidade.

Quadro 18 - número de matrículas por ano – E.E.E.F Carlos Gomes

<b>ANO</b>	<b>Nº DE MATRÍCULAS</b>
2016	47
2017	42
2018	39
2019	40 + 10 (vaga município)

Fonte: Organizado pela autora.

A escola tem passado por inúmeras dificuldades por falta de recursos humanos, possuindo no momento apenas uma funcionária, 6 professores em sala de aula, a direção e coordenação com carga horária de 20 h. Atualmente uma das professoras possui uma convocação de 10 h, outra com 15 horas na escola e o restante completa em outra escola. Todas as turmas são multisseriadas, composta pela Educação Infantil nível A e B, os 1º, 2º e 3º anos, 4º e 5º anos, 6º e 7º ano e 8º e 9º anos.

No Quadro 17, podemos observar respectivamente o ano e o número de alunos matriculados em 2019, conforme informações da direção da escola.

Quadro 19 - Número de alunos matriculados por turma/ 2019 – E.E.E.F. Carlos Gomes

<b>ED. INFANTIL/ANOS INICIAIS/ANOS FINAIS</b>	<b>Nº DE ALUNOS MATRICULADOS</b>
Educação Infantil – Nível A	4
Educação Infantil – Nível B	6
1º ano	2
2º ano	2
3º ano	4
4º ano	4
5º ano	5
6º ano	4
7º ano	3
8º ano	8
9º ano	6
Total	48 alunos

Fonte: Organizado pela autora.

Em relação à Comunidade de Três Mártires, os professores relatam em seus discursos abaixo, que é bastante unida, participativa e envolvida com as ações e atividades propostas pela escola, caracterizam como uma comunidade de agricultores que, na sua maioria são ligados às atividades do agronegócio, muitas famílias também vivem do trabalho assalariado na cooperativa. Um dos professores destaca o uso intensivo de agrotóxicos e a pouca valorização e respeito com o meio ambiente.

Uma comunidade de agricultores, a maioria agronegócio, usam muito agrotóxico e pouca valorização e respeito com o ambiente (lavouras). (Escola B – Professor 1).

Uma comunidade agrícola, de agronegócio. (Escola B – Professor 2).

É uma comunidade unida e participativa. (Escola B- Professor 3).

Comunidade voltada ao agronegócio; muitas famílias vivem do trabalho assalariado na Cooperativa e empresas do agronegócio.( Escola B – Professor 4).

A comunidade é participativa, articulada com as ações e atividades propostas pela escola. A comunidade é composta, quase que na totalidade por famílias dedicadas ao agronegócios, de forma direta ou indireta. (Escola B – Professor 5).

Sobre as práticas de educação ambiental que identificam na comunidade os professores relatam o desenvolvimento da coleta seletiva, o cultivo de hortas pelas famílias, o cuidado com os aspectos paisagísticos das propriedades através da jardinagem e o plantio de árvores. Apenas um dos professores possui a percepção de que são poucas as famílias que desenvolvem atividades ligadas à proteção do meio ambiente.

Cabe ressaltar que, muitas comunidades agrícolas, caracterizadas pelas atividades do agronegócio produzem apenas alimentos para a comercialização, quando as famílias se dedicam ao cultivo de produtos para sua alimentação, considera-se é um fator positivo.

Sim, temos coleta de lixo seletivo mensal, todas famílias tem horta, jardinagem, seleção do lixo e plantio de árvores. (Escola B = Professor 1 ).

Coleta seletiva do lixo, hortas, jardinagens. (Escola B – Professor 2).

Sim, mas de poucas famílias. (Escola B – Professor 3).

Cuidados com a separação do lixo, jardinagem, plantio de árvores. (Escola B- Professor 4).

Cuidados com a separação e destino do lixo, cuidado com as suas propriedades. (Escola B – Professor 5).

Em uma das atividades realizadas durante o curso, realizada através de debates e discussões a tutora do Polo desenvolveu a montagem de um esquema a partir das características apontadas pelos professores sobre a comunidade escolar. Podemos observar na Figura 14 abaixo,

Figura 14 - Caracterização da Comunidade pelos professores



Fonte: Curso de Extensão Escolas Sustentáveis Com-Vida-UFSM, elab. Barros, D. (2015)

Em relação às práticas ambientalmente incorretas que identificam na escola e na comunidade, nos discursos abaixo, se observa que o uso de agrotóxicos aparece mais uma vez. Apesar de possuírem coleta seletiva, um dos professores destaca que o recolhimento é realizado apenas uma vez por mês, justificando o porquê muitas famílias não fazem a separação dos resíduos, outro professor destaca a excessiva produção de resíduos de tetrapak e de plástico na comunidade.

Sobre as práticas escolares um dos professores considera que a escola deve avançar nos cuidados com o meio ambiente, visto a mesma não realizar a separação dos resíduos produzidos e encaminhar para a reciclagem.

Uso abusivo de agrotóxicos. (Escola B – Professor 1).  
Na comunidade principalmente a questão do lixo que a maioria das famílias não seleciona, já que temos uma vez ao mês recolhimento do lixo

selecionado feito pela ACIASMAR de Júlio de Castilhos. (Escola B – Professor 3).

Uso excessivo de produtos em embalagens tetrapak e de plástico. (Escola B- Professor 4).

Uso dos agrotóxicos (alguns de forma indiscriminada – Glifosato). Na escola, precisamos avançar no cuidado com o lixo que não é enviado no processo de coleta seletiva. (Escola B – Professor 5).

Ao serem perguntados sobre as potencialidades que a escola oferece para o desenvolvimento de trabalhos em educação ambiental, os professores pesquisados na sua totalidade fazem referência ao ambiente natural para observação, experimentação, à horta escolar e ao pomar, também foi mencionado livros e a internet, como instrumentos do fazer pedagógico.

Merece destaque a resposta da professora 5, que menciona os recursos humanos, dedicados, acolhedores e receptivos, demonstrando a receptividade do grupo as propostas pedagógicas, outra professora considera que em função dos cuidados com o pátio amplo, a horta e o pomar, os recursos humanos são escassos.

Escola B – Professor 1 - Temos um **ambiente** rico para **observação**, **experienciação**, livros e internet.

Escola B – Professor 3 - Temos **pátios em tono de ½ hectare, horta, pomar**, mas **poucos recursos humanos** para cuidar tudo.

Escola B- Professor 4 - **Pátio amplo, ambiente agradável, árvores, flores, gramado**, recursos humanos dedicados, acolhedores e receptivos.

Escola B – Professor 5 - Pátio amplo, **ambiente agradável, árvores, flores, gramado**, recursos humanos dedicados, acolhedores e receptivos.

Nesse sentido compreende-se que a escola encontra um grande potencial para desenvolver a educação ambiental, tanto em relação ao espaço natural quanto a pesquisa bibliográfica. Desta forma os professores aproveitam de diferentes formas para trabalhar a Educação Ambiental associando a teoria e a prática, demonstram em seus discursos que apesar da falta de recursos humanos continuam desenvolvendo suas atividades agrícolas com os alunos. ressaltam que apesar dos poucos recursos humanos, os professores desenvolvem diversos trabalhos pedagógicos.

### 5.2.2 Escola Estadual de Ensino Fundamental 15 de Março

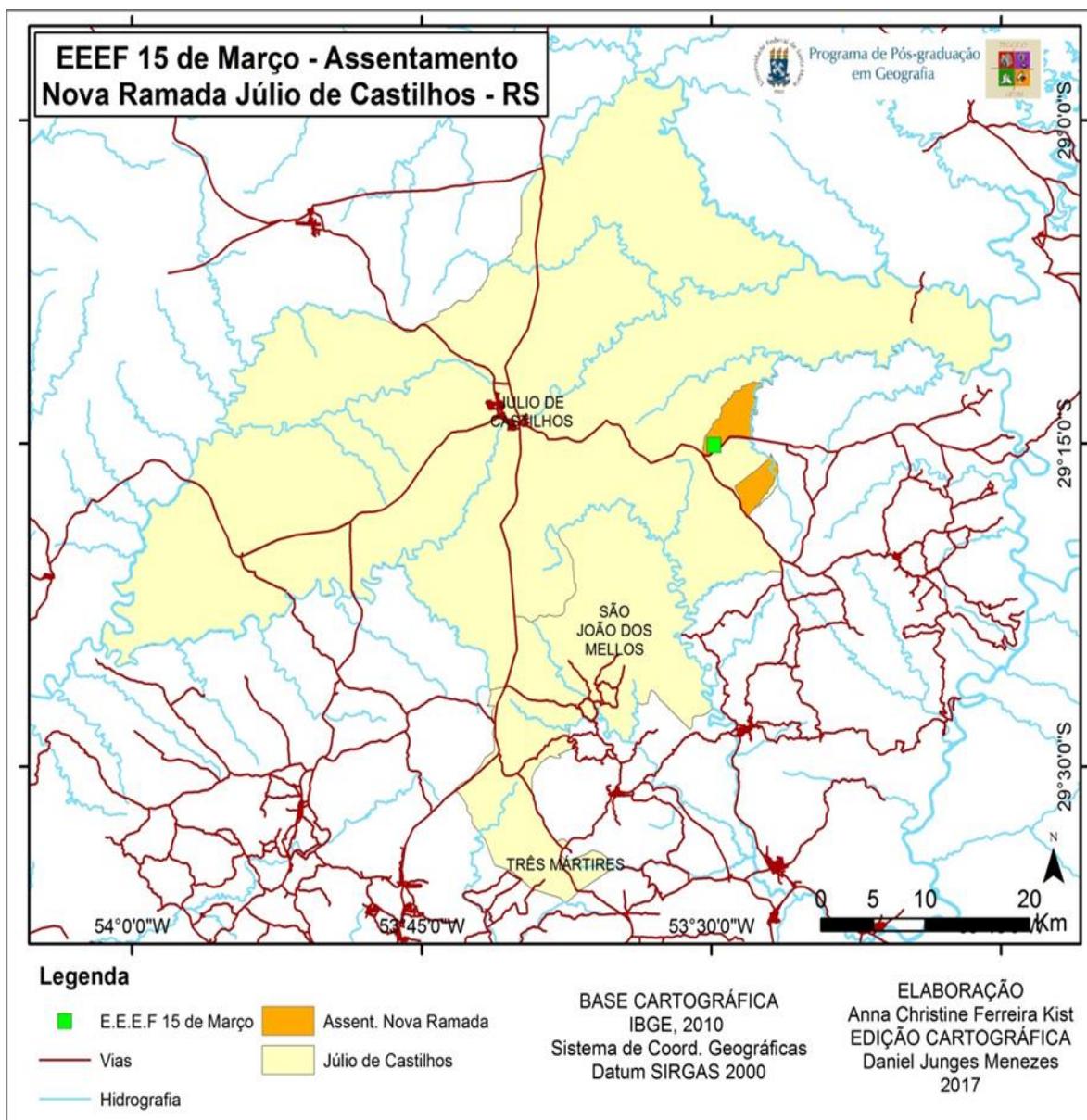
A Escola Estadual de Ensino Fundamental 15 de Março (Figura 15) localiza-se (Figura 18) no Assentamento Nova Ramada, área de assentamento da reforma agrária, município de Júlio de Castilhos/RS.

Figura 15 - Caracterização da Comunidade pelos professores



Fonte: Facebook da Escola, acesso em abril de 2019.

Figura 16 - Mapa de localização da E.E.E.F. 15 de Março



Fonte: Elaboração a autora.

O assentamento é composto por 101 famílias, provenientes da Fazenda Anonni, onde permaneceram acampadas pelo período de 4 anos, de 1985 a 1989. As famílias assentadas realizam atividades relacionadas à produção de leite e grãos para comercialização, além da produzirem produtos e criarem alguns animais para consumo próprio.

A escola (Figura 15) recebe o nome "15 de Março", devido ao fato de ter sido nesta data, em 1989 que a área da Fazenda da Ramada foi liberada e as famílias se

deslocaram para Júlio de Castilhos. A escola oferta o ensino fundamental completo, possui Conselho Escolar, Coordenação Geral dos Educandos, Coletivo Educador, a comunidade escolar é bastante atuante, participando ativamente das discussões e ações. No Quadro 18, pode-se observar o número de alunos matriculados por ano.

Quadro 20 - Número de alunos matriculados por ano – E.E.E.F. 15 de Março

<b>ANO</b>	<b>Nº DE ALUNOS MATRICULADOS</b>
2016	43
2017	43
2018	39
2019	40

Fonte: Organizado pela autora.

No ano de 2019, segundo informações da direção, a escola possui 40 alunos matriculados, 8 alunos na Educação Infantil, com matrículas do Município, demais turmas multisseriadas com 4 alunos no 1º, 2º e 3º anos, 9 alunos no 4º e 5º anos, 9 alunos no 6º e 7º anos, 10 alunos no 8º e 9º anos, conforme quadro 19, abaixo.

Quadro 21 - Número de alunos matriculados por turmas / 2019 -. E.E.E.F. 15 de Março

<b>TURMAS</b>	<b>MATRÍCULA POR TURMA</b>
1º, 2º, 3º ano	04
4º e 5º ano	09
6º e 7º ano	09
8º e 9º anos	11
Ed. Infantil	08
Total	40

Fonte: Organizado pela autora.

Segundo informações coletadas com a Professora da escola C, atualmente o Diretor da escola exerce além das suas funções, o serviço administrativo e pedagógico, também atende a disciplina de Educação Física, visto a escola estar

sem professor, sem coordenador pedagógico. Em 2018 em visita de campo a escola a coordenadora atuava também em sala de aula, em virtude da impossibilidade de continuar nas duas funções e pela falta de professores hoje está com a regência de classe. A Escola possui dois funcionários com 20 horas cada, um deles encontra-se em laudo e com possibilidade de aposentadoria, importante destacar que uma das funcionárias exerce 20 horas para realizar os serviços de limpeza da escola e merenda. São apenas 5 professores que atendem as turmas, 3 nas séries finais, dois nas séries iniciais, 1 professora na Educação Infantil que é do município.

Na área destinada para a escola, desenvolviam plantio de árvores nativas, jardinagem, horta com produtos orgânicos para serem utilizadas na merenda escolar, estas ações inicialmente foram realizadas junto a construção da escola com a participação de toda a comunidade. Além destas atividades acima mencionadas a escola desenvolvia canteiro de ervas medicinais e estufa, devido a um integrante da comunidade, ter realizado uma queimada em sua propriedade e o fogo ter se alastrado destruindo a estufa e o canteiro, como também uma parte da área verde que havia sido realizado o plantio de árvores nativas.

Destaca-se que desde 2017 a escola também passa por diversas dificuldades, entre elas a falta de recursos humanos e o cancelamento de diversos projetos em virtude do fechamento de um dos turnos e outras questões que impossibilitaram a continuidade dos mesmos. O desenvolvimento destes trabalhos práticos como a horta, jardinagem como era realizado anteriormente se tornou inviável num único turno, devido ao acúmulo do serviço administrativo e pedagógico pelos professores, que também passaram a atuar em outras escolas.

Sobre o espaço da Educação Ambiental na escola, destaca-se a fala da professora relatando sua prática na escola desde suas primeiras atividades, conforme verificamos abaixo,

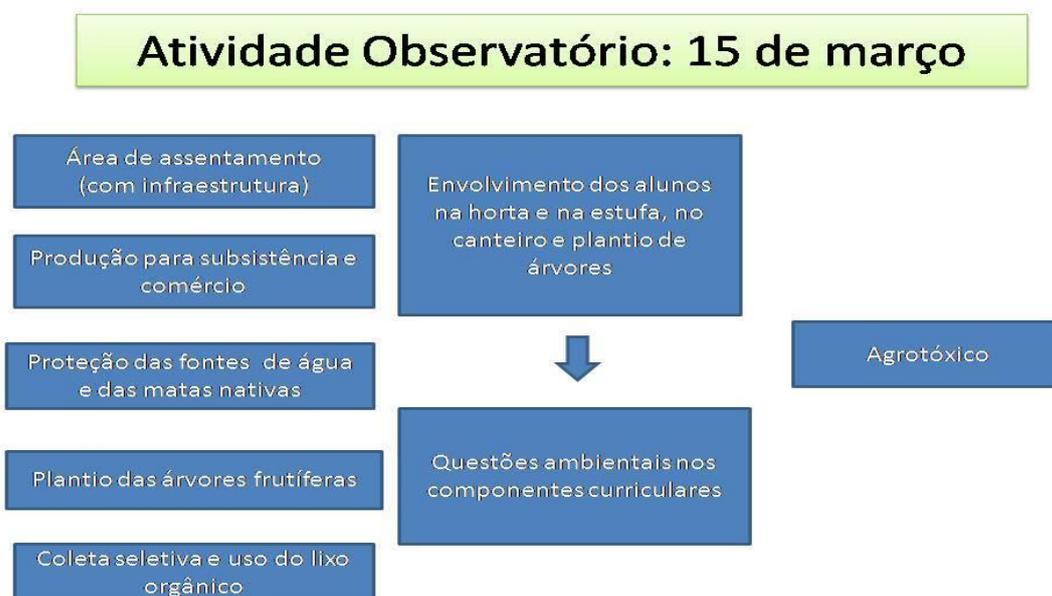
Escola C – Professora - Desde a Fundação da escola trabalhamos muito com a questão ambiental **porque a escola veio de acampamento da reforma agrária e assentamento, sempre teve este encontro.** Sempre teve esta preocupação de **chegar à terra e conservar, ter uma produção voltada para alimentação, sem agrotóxicos,** a nível de escola sempre foi uma preocupação os cuidados com a terra

Em relação às potencialidades que a Escola oferece para desenvolver a Educação Ambiental e a integração entre comunidade e escola, a professora

destaca, “A comunidade é bastante participativa nas atividades propostas pela escola, mutirão, etc. As árvores foram replantadas e estão bonitas”. Todas as tomadas de decisões na escola passam pela aprovação da Assembleia Geral da comunidade escolar, considerada a estância máxima. Destaca-se que os educadores na sua maioria são assentados e residem na comunidade, entre eles o diretor e a professora entrevistada que fizeram parte do acampamento e atuam na escola desde a sua inauguração.

Nesta escola também foi desenvolvido pela tutora, um esquema a partir das características apontadas pelos professores sobre a comunidade escolar em uma das atividades realizadas de debates e discussões. Podemos observar na Figura 19 abaixo,

Figura 17 - Caracterização da Comunidade pelos professores



Fonte: Curso de Extensão Escolas Sustentáveis Com-Vida-UFSM, elab. Barros, D. (2015).

## **6 EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: O TRABALHO DOCENTE – O QUE FALAM E O QUE FAZEM?**

O desenvolvimento dos processos educativos na construção da consciência de um sujeito constituído de direitos, de sua identidade, possui relação direta com o campo dos direitos sociais e humanos. Sendo assim, um dos direitos fundamentais do ser humano, que é o direito a escola, a uma educação pública, democrática e de qualidade não pode estar separado dos direitos básicos de manutenção da vida humana e da sua sobrevivência.

A luta que o homem do campo estabelece pelo direito à Educação do Campo está associada ao direito ao trabalho, a terra, a alimentação, moradia, saúde, transporte, segurança e a vida no campo (ARROYO, 2003).

A análise das relações entre educação, trabalho e exclusão social nos levam a um permanente olhar em duas direções que terminam se encontrando. De um lado, estarmos atentos às contraditórias transformações que precarizam a vida de milhões de seres humanos, negando-lhes os direitos mais básicos: olhar os brutais processos de desumanização a que são submetidos. De outro lado, estarmos atentos às múltiplas manifestações de luta pelos direitos humanos, às manifestações de mobilização coletiva vindas dos excluídos e oprimidos: olhar os processos de humanização que se dão nos movimentos sociais e nas experiências e lutas democráticas pela emancipação. (ARROYO, 2003, p. 29).

Ainda conforme as ideias expostas por Arroyo (2003) é protagonismo dos movimentos sociais a luta e a consciência do direito a educação pública, de qualidade, como direito de todos e dever do estado, estando atrelada a luta por melhores condições de vida. A formação desta consciência está vinculada à formação de sujeitos coletivos, que se encontram sempre em movimento, lutando e resistindo, são trabalhadores, camponeses, mulheres, indígenas.

A educação como prática da liberdade, proposta pelo grande educador Paulo Freire, é uma proposta educativa que trouxe reflexões sobre os excluídos e oprimidos como sujeitos sociais, culturais, dotados de conhecimento, saber, como sujeitos históricos em processo de aprendizagem e transformação (ARROYO, 2003).

Balduino (2002, p. 162) entende que,

Uma a educação para uma cultura libertadora se confunde com o esforço do povo por historicizar-se. Desde dentro do processo histórico-cultural, em e dialeticamente ela descobre, ilumina e desenvolve, com o povo, tomada

de consciência que se transforma em projeto e luta do povo para poder assumir e desempenhar o papel protagonista de sua história.

Carreira (2017) destaca que no Brasil os movimentos de luta pela educação vêm desde o período colonial, realizado através dos grupos constituídos por mulheres, negros, índios, abolicionistas, trabalhadores do campo e de baixa renda das áreas urbanas. Neste processo histórico de luta por uma Educação Pública e Democrática no Brasil, destaca-se que a política educacional estabeleceu-se integrada ao projeto de desenvolvimento adotado pela Ditadura Militar (1964-1985), que promovia à ampliação do acesso a educação através de baixos investimentos por aluno e de salários baixos aos profissionais de educação.

Apesar da crise vivenciada na educação neste período, os movimentos sociais buscaram denunciar as desigualdades sociais, racismo, discriminação e as diversas formas de exclusão social proporcionadas entre outros pelo preconceito. Também foram realizados muitos trabalhos em escolas e comunidades, promovendo a busca por novas concepções de educação, influenciados em grande parte pela Educação Popular proposta por Paulo Freire (Carreira, 2017).

Representando um marco na democracia, a Constituição Federal de 1988 chamada também de Constituição Cidadã, estabeleceu princípios que estão relacionados diretamente aos direitos individuais do cidadão, entre eles, um dos direitos fundamentais do ser humano, o direito a igualdade. Na constituição Federal do Brasil, Capítulo III- Da Educação, da Cultura e do Desporto, SEÇÃO I – Da Educação, no Art. 225 define a Educação como direito de todos e dever do estado e no Art. 226, nos parágrafos I, IV, VII estabelece, respectivamente, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; garantia de padrão de qualidade.

A referida Constituição incorpora as populações do campo, ao garantir os direitos de igualdade, estabelecendo a educação como direito e dever do estado, ofertada de forma gratuita através dos padrões de qualidade, garantindo o acesso e permanência na escola. Por outro lado, entre a lei e o acesso a estes direitos existe uma grande lacuna, Zimmermann & Meurer (2016, p.142) nos diz que “historicamente foi negado aos povos do campo o direito à educação”. Conforme as autoras as taxas de analfabetismo continuam maior na zona rural do que na zona urbana dos municípios, segundo os dados do IBGE (2010).

Segundo Carreira (2007, p. 79),

Apesar dos importantes avanços legais nas últimas décadas, de modo geral, podemos dizer que, da negação do outro ser humano, como detentor de direitos, que caracterizou a história brasileira desde o século XVI e grande parte do século XX, passamos por: políticas que reconhecem o direito universal ao acesso a educação, mas garantido ainda com base em uma educação de baixa qualidade; uma educação para uma sociedade hierarquizada, fortemente desigual; uma educação para uma inserção precária no mundo da aprendizagem, na qual o racismo atua de forma estruturante.

Nesse contexto, salienta-se que em nossa sociedade, o acesso à educação se constitui de forma desigual, negando os direitos básicos das minorias, sendo assim, o sistema educacional de ensino no Brasil mantém e promove à exclusão, a precarização da educação pública, a discriminação, a desigualdade social até os dias atuais.

Como já mencionado anteriormente é protagonismo dos movimentos sociais, dos povos do campo, a luta para que Estado cumpra o seu papel, garantindo efetivamente os direitos estabelecidos por lei, à educação escolar de qualidade como direito de todos, respeitando as diferenças e as necessidades do homem do campo. Para os trabalhadores e trabalhadoras do campo a educação é uma necessidade básica, indispensável para construção do projeto de reforma agrária (MST-II ENERA/manifesto).

Mas, para nós a educação não acontece apenas no espaço e tempo que o educando e educanda frequentam a escola. O direito à educação se relaciona, também, ao acesso a diferentes tipos de conhecimento e de bens culturais; à formação para o trabalho e para a participação política; ao jeito de produzir e de se organizar; a aprender a se alimentar de modo saudável; e a prática dos valores humanistas e socialistas que defendemos (MST-II ENERA/manifesto).

Em relação à prática educativa e a formação para o trabalho, Caldart (1995, p. 8) nos diz que,

É a combinação entre estudo e trabalho, quer dizer que na ou através da escola, todos os alunos desde as primeiras séries, devem ter a oportunidade de realizar algum tipo de trabalho produtivo ou socialmente útil, como forma de complementar a educação de sua personalidade e combinado com o ensino da sala de aula.

Neste processo de luta pela direito a Educação e a Construção da Educação do Campo, a Lei nº 9.394, foi promulgada em 20 de Dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional no Artigo 28, dispondo sobre a oferta de educação básica conforme segue,

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.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014).

Na luta pela educação do campo, o professor tem um papel fundamental na construção do projeto da escola do campo, da sua permanência e resistência à sociedade capitalista. Uma sociedade que exclui e nega aos povos do campo o direito a educação, a igualdade, ao reconhecimento das desigualdades e diferenças, uma sociedade que se construiu através de relações de dominação, exploração e exclusão entre o meio ambiente, trabalho e educação.

Tanto a Educação Ambiental como a Educação do Campo, se inserem na perspectiva da Educação Popular, que promove uma Educação Crítica buscando a construção de um ser social, dotado de valores humanos de igualdade, solidariedade e de respeito ao outro, na transformação da sociedade com justiça social e ambiental. Não é possível pensar em Educação Ambiental Crítica e Educação do Campo sem pensar na luta pela Democracia, pelo direito a vida e a diversidade entre os seres, respeitando os seus diferentes saberes e modos de ser e estar no mundo.

Para Loureiro (2016, p. 58)

A educação, em uma ontologia do ser social, é o próprio movimento de formação humana, sob relações concretas e condições objetivas. Compreender o mundo, ter consciência dele, interpretá-lo, ser mundo, fazer juízo de valor e estabelecer códigos linguísticos são acontecimentos que se efetivam tão somente em sociedade. Porém, vivemos, nos últimos cinco séculos, em uma sociedade que se constituiu pela exploração do trabalho, na busca de mais riqueza (transformada em mercadoria e dinheiro) para se

reproduzir. E, se nossa intenção é a superação dessa forma social alienada, a ação educativa deve ser direcionada para a satisfação de nossas necessidades sem opressão, discriminação e reprodução da dominação e dos mecanismos de expropriação, sendo essa a condição primordial para a produção de novas formas livres de nos relacionarmos na e com a natureza.

Para Brandão, (1990, pag. 54),

Pode haver uma convicção de que a tradição popular – seu conhecimento empírico e prático – pode encontrar um lugar de destaque no desenvolvimento da ciência como um processo humano constante e total, e de que a voz do homem comum, antes calada, pode adquirir uma nova ressonância. Os agentes deste processo dialético, inclusive os camponeses e operários treinados para o uso destas técnicas, podem ser considerados, intelectuais orgânicos. Suas fontes de estímulo e Know-how<sup>34</sup> são simultaneamente populares, folclóricas e científicas. Também podem ser chamadas de minoria orgânica”.

Entende-se nesse sentido, o professor como um elemento fundamental neste processo de construção da cidadania e consciência do sujeito detentor de direitos, do respeito a sua tradição, a sua identidade, a uma sociedade democrática.

A partir dos dados coletados com os sujeitos da pesquisa, buscou-se responder quem são estes professores das escolas do campo que buscam uma formação continuada em educação ambiental. Desta forma, estabeleceu-se um perfil através do questionário (parte I) e de diálogos (Quadro 20), que permitisse conhecer sua formação superior, ano de conclusão, o tempo que leciona na escola e carga horária, se trabalha em outra escola e se reside na comunidade que a escola está inserida.

---

<sup>34</sup> O know-how é o conhecimento das práticas que permitem executar determinada tarefa. Pode-se dizer ainda que o know-how é aquele tipo de conhecimento que permite a um indivíduo ou organização realizar algo e que ao mesmo tempo é difícil de se traduzir em palavras, que é difícil de ser ensinado, sendo que só o tempo e a experiência permitem adquiri-lo. Fonte: <https://www.meusdicionarios.com.br/know-how>, acesso em 30.06.2019.

Quadro 22 - Perfil dos professores participantes da pesquisa

<b>ESCOLA - PROFESSOR</b>	<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>ANO</b>	<b>DISCIPLINA NA ESCOLA</b>	<b>CARGA HORÁRIA ESCOLA</b>	<b>OUTRA ESCOLA-CARGA HORÁRIA</b>
Escola A - 1	Ciências	1992	Matemática, Ciências,	20 h	Sim/20 h
Escola A - 2	História	1985	História, Ensino, Religioso,	20 h	Sim/20 h
Escola A - 3	Matemática	2004	Ciências, Matemática,	15 h	Sim/17 h
Escola A - 4	Geografia	1999	Geografia	40 h	NÃO
Escola B - 1	Pedagogia	2003	1º, 2º e 3º anos	20 h	-
Escola B - 2	Pedagogia	2005	Educação Infantil	20 h	Sim/20 h
Escola B - 3	Ciências	1993	Matemática, Artes, Religião	20 h	Não
Escola B - 4	Letras	2004	Português	20 h	Não
Escola B - 5	Ciências	2000	Ciências, Ed. Física, Geografia, Português	30 h	Não
Escola C -	Pedagogia	2004	Disciplinas do 4º e 5º ano	20 h	Não

Fonte: Organizado pela autora.

Conforme os dados expostos no Quadro acima, se pode identificar que os professores da Escola A, que participaram da pesquisa possuem graduação em Matemática, Ciências Biológicas, História e Geografia, ano de formação do curso superior foi respectivamente 1992, 1985, 2004 e 1999. Em relação à Escola B, as formações dos professores incluem Pedagogia, matemática, letras, Ciências Biológicas, ano de formação 1993, 2003, 2004, 2005. Na Escola C a formação da professora investigada é Pedagogia, ano de conclusão do curso 2004.

A participação dos professores de diferentes áreas da educação no curso de extensão “Escolas Sustentáveis e Com-Vida/UFSM”, demonstra o interesse e a percepção da inserção da educação ambiental em diferentes disciplinas no fazer pedagógico; Sendo um dos fatores importantes para a construção e efetivação de um trabalho interdisciplinar na perspectiva da Educação Ambiental Crítica, promovendo o desenvolvimento de uma visão integrada e complexa do meio ambiente e conseqüentemente da questão ambiental.

Em relação às disciplinas ministradas e carga horária na escola, identifica-se que na sua maioria os professores exercem suas atividades em mais de uma disciplina, com carga horária de 20 h e em grande parte somente na escola.

Uma das questões importantes a ser analisada sobre o comprometimento do professor e a abordagem dos problemas locais quanto ao desenvolvimento de práticas pedagógicas é a o tempo de docência e a residência do mesmo na comunidade. Sendo assim podemos verificar no quadro abaixo, estes dados relacionados ao professor.

Quadro 23 - Escola/Tempo de docência/residência na comunidade

<b>ESCOLA/PROFESSOR DIREÇÃO / VICE DIREÇÃO</b>	<b>TEMPO QUE LECIONA NA ESCOLA</b>	<b>RESIDE NA COMUNIDADE</b>
Escola A - Professor 1	20 anos	Sim
Escola A - Professor 2	27 anos	Sim
Escola A - Professor 3	10 anos	Sim - conhece a comunidade
Escola A – Professor 4	14 anos	Sim
Escola B - Professor 1	24 anos	Sim
Escola B - Professor 2	4 anos	No Interior de Ivorá.
Escola B - Professor 3	20 anos	Sim
Escola B - Professor 4, Direção (no período também substituiu uma licença).	35 anos	Não. Mudou de residência a 4 anos, antes sempre morou na comunidade.
Escola B - Professor 5	8 anos	No Interior de Ivorá.
Escola C – Vice Direção	30 anos	Sim

Fonte: Organizado pela autora.

Como se pode observar no quadro acima, em relação ao tempo que os professores lecionam na escola pode-se destacar que na Escola A ministram suas atividades há 10 anos, 20 anos, 27 anos. Sendo que 3 destes dos quatro professores pesquisados residem na comunidade.

Na Escola B, o trabalho docente é realizado há 4 anos, 8 anos, 20 anos, 24 anos e 35 anos, se observa que na sua totalidade os professores pesquisados desta escola são integrantes da comunidade ou que na comunidade vizinha, ou seja, em um território rural. Apesar da Direção atualmente não residir na comunidade, à família continua residindo em frente à escola, fato este que mantém um vínculo e presença constante na comunidade conforme seu relato.

Em relação Escola C a professora foi uma das pessoas que participaram do acampamento que originou o assentamento a mais de 30 anos, residindo até hoje na comunidade. Este é um dado importante, pelo conhecimento dos professores das necessidades e problemas da comunidade e comprometimento do papel social da escola em reação a comunidade.

Dentro deste contexto, cabe destacar que nas três escolas aqui pesquisadas a Direção realizou a formação junto com os professores da escola no curso Escolas Sustentáveis e Com-Vida/UFSM, fato que demonstra o comprometimento dos gestores com a proposta pedagógica da Escola e seu interesse pela Educação Ambiental.

Brandão (1990) nos traz reflexões sobre as pesquisas, suas temáticas, seus objetos de investigação, os dados pesquisados, suas análises, a produção do conhecimento e seu papel a servido das classes dominantes ou dos grupos socialmente oprimidos. É necessário compreender que a ação investigativa, quando minimiza a realidade concreta, congela as dinâmicas sociais, objetiva, racionaliza, quantifica, constata apenas o que existe, desta forma, reduzindo os grupos a objetos de estudo, servindo como instrumento e interesse do capital.

Evidentemente, a pesquisa social estabelece conexões, nesse sentido, não são, os sujeitos que são pesquisados, mas, as ações produzidas por eles na sociedade, as contradições, os pensamentos, as percepções e as relações que estabelecem. Desta forma, o pesquisador assume seu compromisso social e a intencionalidade política, de desvelar a realidade através de uma pesquisa crítica e problematizadora, que se coloque a serviço dos movimentos de luta e de transformação da sociedade (Brandão, 1995).

Para a consolidação desta Tese, buscou-se exercer o diálogo, a escuta, a observação, conhecendo a realidade vivida, as percepções, as lutas, os desafios, a partir dos seus modos pensar, perceber e agir, tornando os professores sujeitos e não meros objetos desta pesquisa. Sendo assim, após a construção do perfil dos sujeitos da pesquisa, procurou-se primeiramente investigar a percepção dos professores em relação aos conceitos de Meio Ambiente e Educação Ambiental.

O professor ao perceber o meio ambiente apenas através dos seus aspectos naturais, ou seja, através da natureza reproduz uma percepção exclusivamente reducionista, voltada a ecologia. Este tipo de percepção não promove a construção de uma visão complexa e interdisciplinar, a compreensão de todos os aspectos e as inter-relações que fazem parte do meio ambiente e da problemática ambiental. Torna-se indispensável à contribuição das diversas áreas da ciência para promover o pensamento complexo e interdisciplinar que requer o desenvolvimento de uma visão ampla e integrada deste conceito.

Conforme salienta Loureiro (2007, p. 151)

Em nosso entender, a concepção reducionista de meio ambiente – além de estar associada à culpabilização dos seres humanos em geral pelos problemas ambientais, de reproduzir correlação de forças desfavorável à reversão do quadro de degradação socioambiental e contribuir para a formação da “falsa consciência ambiental” (alienação) – levou a que a temática ambiental fosse considerada pela população em geral como um assunto de especialistas da natureza, o que também não estimula a participação individual e coletiva na resolução dos problemas socioambientais.

Portanto, é fundamental identificar quais as concepções de meio ambiente que estão presentes nos discursos dos professores, uma concepção reducionista ou complexa, a partir de uma perspectiva socioambiental? Conforme os discursos abaixo, se identifica que na sua maioria, os professores pesquisados possuem uma visão complexa de meio ambiente (Carvalho, 2015). Esta percepção da concepção de meio ambiente em seus diversos aspectos, encontra-se nas expressões abaixo, que é tudo que nos cerca”, “que interagimos”, “onde vivemos e nos relacionamos”, “o meio natural que envolve as relações econômicas e políticas”, que “não é apenas a natureza”.

Apesar dos professores demonstrarem uma visão complexa do meio ambiente, observa-se algumas contradições em seus discursos, por exemplo, ao

não ser salientado na expressão: que é tudo que nos cerca, “incluindo o homem”, definindo especificamente o meio ambiente através dos elementos naturais como o solo, à água e o ar.

Escola A – Professor 1 - **É tudo o que nos cerca**, onde habitamos, onde vivemos, o planeta em geral, que deve ser preservado.

Escola A – Professor 2 - Nossa casa no planeta, **tudo que nos cerca, direta ou indiretamente nos atinge, interagimos**, preservando ou colaborando para desorganizá-lo. Ex: solo, água, ar.

Escola A – Professor 3 – O meio **onde vivemos, nos relacionamos**; com animais, plantas e tudo mais.

Escola B – Professor 1 - **Espaço onde todos convivem, interagem e se relacionam entre si** e com outros seres.

Escola B – Professor 2 - Meio natural que nos **envolve e as relações (econômicas, políticas)**.

Escola B – Professor 3 - O *meio em que estamos inseridos*, em que vivemos.

Escola B – Professor 4 - É tudo o que nos cerca. **Não se trata apenas da natureza.**

Escola B – Professor 5 - É todo e qualquer lugar onde estamos ou poderemos estar inseridos. É a **relação que desenvolvemos com** o que está no **nosso entorno**.

Segundo Carvalho a visão de meio ambiente está relacionada à “natureza”, “vida selvagem”, “vida biológica”, “a fauna e flora” se encontra bastante presente na sociedade. Este imaginário foi construído através da mídia, dos programas de televisão, dos documentários sobre a natureza e a vida selvagem, como exemplo, Jacques Cousteau e National Geographic. Sendo estas percepções validadas pela mídia contribuindo sobremaneira para a representação de meio ambiente como natureza. Estas concepções reducionistas ou complexas do meio ambiente, nas ideias de Carvalho, são definidas como uma visão reducionista ou uma visão socioambiental. (Carvalho, 2012)

Para Carvalho (2012, p. 38)

Em resumo, a visão socioambiental não nega a base “natural” da natureza, ou seja, suas leis físicas e seus processos biológicos, mas chama a atenção para os limites da sua apreensão como mundo autônomo reduzido a dimensão física e biológica. Trata-se de reconhecer que para, apreender a problemática ambiental, é necessária uma visão complexa de meio ambiente, em que a natureza integra uma rede de relações não apenas naturais, mas também sociais e culturais.

Neste mesmo sentido, segundo Dias (2004), as percepções de meio ambiente influenciam nas representações dos conceitos de Educação Ambiental. Sendo assim, é necessário superar a esta visão ligada à tradição naturalista e ver as

inter-relações existentes entre os elementos naturais e a sociedade, compreendendo desta forma os problemas ambientais na sua totalidade.

Carvalho, (2012, p.37) afirma,

A EA surge em um terreno marcado por uma tradição naturalista. Superar essa marca, mediante a afirmação de uma visão socioambiental, exige um esforço de superação da dicotomia entre a natureza e sociedade, para poder ver as relações de interação permanente entre a vida humana social e vida biológica natureza.

Consequentemente ligada às visões de meio ambiente, temos as representações e percepções relacionadas à educação ambiental, dos sujeitos pesquisados, conforme verifica-se a abaixo:

Escola A – Professor 1 - É a interligação entre o que eu faço, o que o outro faz e a interferência no meio ambiente.

Escola A – Professor 2 - O cuidado com **o eu, o outro e o meio ambiente, inter-relações, consciência mínima necessária** de preservar, respeitar e produzir com menos impacto.

Escola A – Professor 3 - No sentido de **cada humano fazer a sua parte**, observar, conhecer e cuidar.

Escola B – Professor 1 - É o cuidado, o **respeito** que temos com **tudo** o que nos cerca. Ter consciência que nós dependemos.

Escola B – Professor 2 - Atividades voltadas ao meio ambiente.

Escola B – Professor 3 - Uma “**disciplina**” que visa ajudar nesse trabalho, nessa conscientização descrita acima.

Escola B – Professor 4 - É a reflexão sobre o impacto de cada ação do indivíduo sobre o meio em que vive e a tomada de atitudes no sentido de preservá-lo.

Escola B – Professor 5 - Para mim, é toda e qualquer ação, atitude que posso desenvolver em prol de todos para tornar “os ambientes” mais saudáveis.

A partir dos discursos analisados que os professores na sua maioria possuem uma representação da concepção crítica da educação ambiental. Pode ser identificada esta concepção a partir de alguns conceitos, expressos nas falas como “inter-relações”, “o eu, outro”, o “meio ambiente”, “respeito”, “tudo”, indicando uma perspectiva coletiva, de totalidade, de inter-relação, de valores e princípios humanos.

Destaca-se algumas contradições voltadas ao aspecto individualista na expressão “cada humano fazer a sua parte” na fala do Professor 3- Escola A, como também na do Professor 2- Escola A, quando traz “consciência mínima necessária”.

Sobre a representação do Professor 3 - Escola B, ao perceber a Educação Ambiental como disciplina específica, vale destacar que existe uma contrariedade

neste sentido em relação ao que orienta a Política Nacional de Educação Ambiental. A mesma determina que nenhum currículo escolar deverá implementar a EA como disciplina específica, devendo ser desenvolvida de forma interdisciplinar e transversal. Desta forma não estando à luz de uma única ciência ou concepção de um professor, devendo proporcionar aos sujeitos uma visão integrada de meio ambiente e das questões ambientais. A lei determina como um dos princípios básicos a concepção do meio ambiente em sua totalidade e o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações como um dos objetivos fundamentais da Educação Ambiental.

Corroborando com as questões anteriormente abordadas, Dias (2005 p.109), nos diz que,

Não se pode compreender uma questão ambiental sem suas dimensões políticas, econômicas e sociais. Analisar a questão ambiental apenas do ponto de vista “ecológico” seria praticar um reducionismo perigoso, no qual as nossas mazelas sociais (corrupção, incompetência gerencial, concentração de renda, injustiça social, desemprego, falta de moradias e de escola para todos, menores abandonados, fome, miséria, violência e outras ) não apareceriam. Essas mazelas por sua vez são criadas pelo modelo de desenvolvimento econômico adotado, que visa, apenas dos recursos naturais (e das pessoas), cujo lucro do uso predatório vai para as mãos de uma pequena parcela da sociedade. Assim privatizam-se os benefícios (lucros) e socializam-se (distribuem-se) os custos (todo o tipo de degradação ambiental). A decisão política está por trás de tudo. A EA deve fomentar processos de participação comunitária que possam, intervir no processo político (Dias 2005. p 109).

As visões do meio ambiente influenciam nas concepções de Educação Ambiental, conseqüentemente estas formulações teóricas, concepções, representações refletem nas práticas ambientais educativas e pedagógicas dos professores. Neste contexto analisou-se através dos seus discursos, a concepção de EA que está associada às práticas dos professores. Sendo assim, os sujeitos foram questionados sobre sua prática pedagógica, se trabalhavam com a educação ambiental e se a mesma era integrada as suas disciplinas.

Conforme, as falas descritas abaixo, todos os professores pesquisados apontaram que desenvolvem trabalhos relacionados à educação ambiental, sendo observado que utilizam de diferentes recursos didáticos para integrar nas disciplinas que ministram, como cálculos, textos, construção de cartilhas, reflexões e discussões sobre as práticas insustentáveis com os alunos.

Pode se identificar as diversas disciplinas envolvidas no desenvolvimento da EA na escola, entre elas: Ciências, Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa, Religião, Educação Artística. Em relação às temáticas trabalhadas foram apontadas: a água, o lixo, os agrotóxicos, mananciais, o ar, as plantas. Importante destacar a questão dos agrotóxicos e dos mananciais, como também a produção de resíduos, justificada por um dos professores pelo aumento da renda das famílias em função do agronegócio. A percepção da professora relacionando a questão dos resíduos ao consumo é um ponto a ser destacado identificando uma visão integrada sobre os resíduos e abordagem da concepção de EA na perspectiva crítica.

Os temas abordados pelos professores estão ligados as problemas vivenciados pela comunidade que foram destacados anteriormente, ressaltando que os mesmos tem um olhar relacionado a realidade da comunidade uma abordagem de EA relacionada ao cotidiano dos alunos. É importante salientar, dois professores da Escola B, que nos dizem que estas temáticas são abordadas como temas geradores, oportunizando a inter-relação a diversas questões que envolvem a problemática ambiental. A abordagem das questões ambientais ser realizada em diferentes momentos durante o ano demonstra que o espaço da educação ambiental na escola não se encontra apenas de forma pontual, ou seja, em dias específicos ligados ao meio ambiente e a natureza, mas num processo permanente.

Escola A – Professor 1 - Sim. Água, lixo, preservação, agrotóxicos, mananciais. **Integrados no conteúdo** de ciências ou através de notícias, debatendo sobre o assunto.

Escola A – Professor 2 - Sim. **Sempre trazendo questões sobre o meio ambiente**, preservação, conservação, **integrado com a disciplina**, através de **notícias da atualidade**, vídeos, **questionamentos**: água, lixo.

Escola A – Professor 3 - Sim; os **mananciais de água**, coleta seletiva de lixo. **Agrotóxicos**, etc.

Escola B – Professor 1 - Sim, trabalho **com temas geradores** como: água, relações com o ambiente, lixo, ar, solo, plantas, **tudo globalizado com todas as disciplinas**.

Escola B – Professor 2 - Sim, cuidados com a água, coleta seletiva do lixo.

Escola B – Professor 3 - Sim, água e lixo. Água = **Cálculos baseados em boletins informativos**, em água que poderia ser economizada com mudança de hábitos (**Matemática**); Criação de cartilha conscientizando a economia de água. **Artes** = No **ensino religioso** textos do jornal Mundo Jovem sobre a Coleta Seletiva do lixo e sobre a fragilidade do nosso planeta.

Escola B – Professor 4 - sempre trabalhei **temas ambientais inseridos na Língua Português (ou) e Língua Inglesa**.

Escola B – Professor 5 - Sim. Principalmente com a questão dos **agrotóxicos** e a influência dos mesmos no ecossistema, bem como a questão dos diferentes tipos de lixos produzidos pelas famílias na atualidade. Sim, são integrados por exemplo: **o lixo produzido pelas**

**famílias em função do aumento da renda pelo avanço do agronegócio.** Como cuidam do lixo? Reduzem a compra dos industrializados? Essa temática trabalho nos **mais diferentes momentos do ano.**

Freire (2015) no livro “a pedagogia da autonomia”, que entre os saberes necessários a prática educativa está o respeito aos saberes dos educandos. Que ensinar exige não só do professor, mas da própria escola o respeito aos saberes que chegam a ela, não somente dos educandos, mas acima de tudo das classes populares a qual fazem parte.

Ainda segundo o autor é na prática comunitária que estes saberes são socialmente construídos, sendo assim, ele propõe que os conteúdos disciplinares podem ser articulados com alguns desses saberes, ou seja, a experiência social, as vivências destes alunos, promovendo a relação dos conteúdos com a realidade concreta vivenciada. Sobre a utilização de materiais, ou seja, os recursos didático-pedagógicos utilizados pelos professores para o desenvolvimento da educação ambiental ressaltam-se nas falas dos sujeitos, abaixo: as experiências vivenciadas pelos alunos, os casos que acontecem no dia a dia, relatos orais, “o meio onde vivemos”, as práticas, notícias, assuntos da atualidade, práticas e dinâmicas desenvolvidas ao redor da escola. Observa-se que além das práticas educativas dialógicas e emancipatórias desenvolvidas pelos professores, os mesmos também se utilizam de recursos, instrumentos como livros, vídeos, pesquisas na internet, cartilhas e o uso da revista Agrinho e outros recursos como textos, reflexões, cálculos que já foram identificados anteriormente.

As questões acima mencionadas que apontam o olhar do professor as “vivências do aluno”, as “vivências da comunidade”, suas experiências, respeitando o conhecimento de cada aluno, podem ser verificadas abaixo,

Escola A – Professor 1 – Não especificamente. O Agrinho, reportagens, notícias, **experiências vivenciadas pelos alunos.**

Escola A – Professor 2 - Não específicos. Algumas reportagens, **assuntos da atualidade ou reflexões** históricas a partir da Revolução Industrial.

Escola A – Professor 3 - Agrinho; vídeos ambientais, etc;

Escola B- Professor 1 - O que **mais utilizo são práticas, dinâmicas** desenvolvidas nos **arredores do ambiente escola.** Utilizo também livros, internet, recursos naturais e relatos orais e escritos e materiais recicláveis.

Escola B – Professor 2 - Vídeos, livros, material reciclado.

Escola B – Professor 3 - Uso textos no Jornal Mundo Jovem, Internet e **assuntos atuais trazidos pela mídia.**

Escola B – Professor 4 - Utilizei livros, cartilhas, folders, recursos da internet e o **meio onde vivemos.**

Escola B – Professor 5 - Reportagens, ***casos que acontecem no dia a dia***, livro didático, cartilhas que são enviadas por instituições.

Torna-se importante a adoção de alguns critérios para construção e avaliação dos trabalhos que são desenvolvidos, desta forma os professores foram questionados que critérios utilizavam para avaliar os trabalhos em educação ambiental que realizam. A abrangência "escola/comunidade", as "observações", "análises", "reflexões", "exposição de ideias", a ação pensada, avaliada e reavaliada são questões importantes no fazer pedagógico, para o redirecionamento dos trabalhos desenvolvidos. Estes são pontos importantes a serem avaliados nas atividades desenvolvidas, demonstrando o comprometimento do fazer pedagógico, através de educação que busque promover mudanças e não apenas transmitir conhecimentos teóricos e técnicos, reproduzindo informações e conteúdos disciplinares.

Destaca-se as práticas voltadas à reflexão, exposição de ideias, observações, estes trabalhos não devem ser apenas realizados com "ir até" as famílias, mas de "construir junto com elas" as reflexões e intervenções necessárias para busca de uma melhor qualidade de vida a toda a comunidade escolar e entorno.

Observar abaixo, nas falas dos sujeitos que os termos que mais se destacaram foram: "mudanças de atitudes", de "pensamentos", "hábitos" e de "comportamentos", representando o desenvolvimento de valores e princípios humanos no trabalho. Em relação à abrangência "escola/comunidade", verifica-se nas expressões "se ele atinge grande parcela da comunidade", "está atingindo as famílias" ou "maior número de pessoas", que este é também um critério que orienta as práticas e avaliações dos professores. O ato de educar tem como objetivo a transformação do ser humano, para que possa transformar sua realidade, conseqüentemente contribuindo na construção de uma sociedade justa. Sendo assim, é importante que a escola trabalhe através a construção do sujeito social, desenvolvendo a percepção, as ideias, as reflexões, ente outros que são fundamentais a construção de sociedade justa e que busque a prática da EA através da uma relação escola/comunidade.

Escola A – Professor 1 - Através da observação de mudanças de atitudes.

Escola A – Professor 2 - **Reflexão**- expor as *ideias* e principalmente **mudança de atitudes**.

Escola B – Professor 1 - **Observação, análise, síntese, compreensão, experimentações**, conclusões, mudanças de atitudes.

Escola B – Professor 2 - **Mudanças de hábitos** em relação ao tema.

Escola B – Professor 3 - Se o trabalho realmente está **atingindo as famílias** dos nossos alunos.

Escola B – Professor 4 – **Atingirá o maior número de pessoas????** O trabalho *vai realmente promover uma mudança* de comportamento?

Escola B – Professor 5 - Um dos critérios seria **se o trabalho tem amplitude, se ele atinge grande parcela da comunidade** e principalmente, se o mesmo consegue **modificar o pensamento e atitudes** iniciais das pessoas.

Buscou-se pesquisar junto aos professores quais as experiências e conhecimentos que consideravam importantes para o desenvolvimento de trabalhos em Educação Ambiental. A partir dos discursos abaixo, pode-se observar que a percepção dos docentes está ligada também a fatores humanos, a valores e não apenas nos aspectos naturais ou nos conhecimentos técnicos. Salientam-se as expressões encontradas nos discursos: ideologia, aos conhecimentos empíricos, na investigação e compreensão dos problemas locais, o envolvimento coletivo e adoção de práticas, na investigação dos problemas locais, na esperança, na crença que é possível transformarem através da educação.

Destaca-se a partir do discurso (Escola B- Professor 4) sobre o “recolhimento dos resíduos” (lixo), algumas considerações são necessárias: Esta ação deve estar integrada em outras abordagens e atividades, não sendo realizada de forma pontual, mas a partir de um processo educativo. As atividades práticas devem estar relacionadas à reflexão/ação/reflexão, é necessário para a compreensão da problemática dos resíduos, que o professor desenvolva a construção de valores como solidariedade, respeito à diversidade e responsabilidade com os resíduos produzidos, numa abordagem individual e coletiva.

A questão do consumo, ou seja, a sociedade de consumo está ligada diretamente à problemática dos resíduos como também a poluição ambiental, a geração de trabalho e renda, a exclusão social, a luta de classes. Sendo assim, é indispensável uma compreensão de todos os fatores que se relacionam para que não limite-se a simples prática pela prática relacionada à gestão ambiental ou ao adestramento do aluno de “colocar o lixo na lixeira”, não promovendo desta forma a transformação social. É importante mencionarmos a Escola B – Professor 3, que

apresenta uma relação entre a saúde e o bem estar os cuidados com o espaço, representando uma visão complexa e uma concepção crítica .

Escola A – Professor 1 - Acreditar que **é possível conscientizar e haver mudanças de atitudes.**

Escola A – Professor 2 - Gostar do tema, procurar conhecimento e **começar a plantar a ideia** que temos que **agir preventivamente. Crer na possibilidade de mudança.**

Escola B – Professor 1 - Conscientização, **sensibilidade**, mudança de atitude.

Escola B – Professor 2 - Conhecimento dos **problemas locais.**

Escola B – Professor 3 - **Consciência** de que os bens minerais são finitos, e que precisamos de um “espaço” bem cuidado para **vivermos com saúde e bem estar.**

Escola B – Professor 4 - O **envolvimento e o engajamento** dos educandos em práticas, **como investigar a poluição de um riacho, recolher o lixo nas** beiras de estrada...

Escola B – Professor 5 - Sempre que possível desenvolver os **trabalhos de forma prática.**

Muitos são os desafios e as dificuldades encontradas para a efetividade dos trabalhos de Educação Ambiental nas escolas do campo, em vista disso, investigou-se junto aos professores quais as dificuldades que encontram para a realização dos mesmos. Pode-se observar através dos discursos a abaixo, que a maior dificuldade que os professores encontram é a falta de tempo e carga horária para a realização das atividades práticas, uma das professoras justifica que as questões teóricas são discutidas em sala de aula.

Outra questão mencionada é a resistência às mudanças e a falta de comprometimento das pessoas, muitas vezes estas dificuldades são encontradas dentro da própria escola, do corpo docente. Importante mencionar ‘algumas questões elencadas anteriormente pelos professores, como as temáticas trabalhadas como o uso de agrotóxicos, a poluição dos mananciais, a produção de resíduos vinculada ao consumo e aumento de renda das famílias pelas atividades do agronegócio. Estas são contradições entre o fazer pedagógico da escola e as práticas da comunidade onde a mesma está inserida, são reflexões necessárias, destaca-se o discurso da Escola A - Professora 2, a resistência as mudanças relacionada aos fatores econômicos.

Escola A- Professor 1 – A **resistência a mudanças**, falta de tempo disponível para aperfeiçoamento.

Escola A Professor 2 - Pouco tempo disponível. **Resistência na mudança (fatores econômicos).**

Escola A- Professor 3 – A **falta de comprometimento** das pessoas

Escola B – Professor 1 – **Turmas multisseriadas**, pouco tempo para preparar e planejar.  
Escola B – Professor 3 – Não encontra dificuldades  
Escola B- Professor 5 – Disponibilidade de **carga horária** para desenvolver **atividades práticas**. Às questões teóricas são discutidas em sala de aula, dentro das disciplinas.

Em relação aos projetos práticos é importante destacar que estas escolas trabalhavam em turno integral e desenvolviam as atividades práticas vinculadas à horta, pomar, canteiros, jardinagem e outros projetos voltados às práticas da Educação do Campo e da Educação Ambiental no turno inverso. Em 2018 todas as escolas pesquisadas foram atingidas por medidas governamentais com fechamento do turno inverso, passaram também a ter turmas multisseriadas, desta forma, dificultando e comprometendo a continuidade e qualidade dos projetos desenvolvidos. Muitos professores identificam também a falta de tempo disponível dividido a trabalharem em outras escolas e pelas dificuldades encontradas no atendimento as turmas multisseriadas.

O pensar dos sujeitos, suas análises e percepções sobre o próprio trabalho realizado em EA é um dado importante a ser investigado. Sendo assim, a partir das falas abaixo, podemos verificar de que forma eles caracterizam o desenvolvimento da educação ambiental na escola. Como podemos observar nos discursos que a Educação Ambiental ocorre através de “fases mais intensas” e períodos com “menos atividades”. Os professores relacionam a fase atual com menos intensidade, pelas dificuldades que a escola tem passado, pela diminuição dos recursos humanos, fechamento de um turno, porém, pelos relatos as abordagens das temáticas ambientais e atividades sempre estiveram presentes. Importante destacar o relato da Escola B – Professor 1 que salienta a “comunidade escolar” auxiliando no processo educativo, no discurso da Escola B- Professor 5, nos traz o entendimento que a abordagem e trabalhos sobre as questões ambientais sempre estiveram presentes na prática pedagógica e educativa da escola. A Escola C – Professor 1, também destaca que desde o início a escola teve esta preocupação em chegar na terra, cuidar, preservar e produzir sem agrotóxicos, justificando pelo fato de ser uma escola em virtude de ser uma escola relacionada ao acampamento da reforma agrária e assentamento.

Escola A- Professor 1 – Com **redução de elementos humanos**, tornou-se mais difícil a atuação, já que **reduziu também um turno**.

Escola A Professor 2 - Em **fases mais intensas** outras com **menos** atuações. (A Escola está com um turno).

Escola A- Professor 3 - Em **fases mais dedicadas** com comprometimento e **fases menos**.

Escola B – Professor 1 – A **comunidade escolar se empenha em trabalhar** com os alunos, a sensibilidade, o cuidado e o respeito com o lugar onde vive.

Escola B- Professor 3 – Muito boa.

Escola B – Professor 5 – De acordo com relatos anteriores, **a escola sempre se preocupou e trabalha com questões ambientais**.

Escola C – Professor 1 – **Desde a fundação da escola trabalhamos muito com a questão ambiental** porque a **escola** veio de **acampamento da reforma agrária e assentamento**, sempre teve este encontro. Sempre está preocupação de chegar na **terra e conservar, ter produção** mais voltada para alimentos **sem agrotóxicos**. Sempre trabalhamos com os cuidados com a terra. Porém de uns dois anos para cá com a diminuição de um turno, falta de pessoal para trabalhar muitos projetos ficaram prejudicados.

Neste contexto, destacarmos que a Educação Ambiental Crítica e a Escola do Campo, nascem na luta dos movimentos sociais, da Educação Popular, tendo agregada a terminologia da “Educação”, os adjetivos “Crítica” e “do Campo”, sendo uma questão epistemológica para delimitar os campos de luta, que buscam contrapor a educação tradicional e massificadora.

Para Fleury (2017. p 164).

“Consideramos que toda a educação no futuro deverá ser ambiental, popular e voltada para sustentabilidade. Parece que ainda necessitamos dos adjetivos porque a realidade em que vivemos nos obriga a tornar mais claro nossas opções paradigmáticas, a intencionalidade da nossa práxis educativa”.

Arroyo (1999) analisa que os movimentos sociais são por si só espaços educativos, pois, se expressam através de processos participativos não apenas através de palavras, mas, também de ações, gestos, mobilizações.

Molina (2012, p. 259) nos diz que,

Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações.

Neste contexto, pode-se compreender a importância da percepção sobre a Educação do Campo, que busca o desenvolvimento de outro projeto de sociedade.

Desta forma investigou-se junto aos professores a concepção de Escola do Campo que possuem, sendo assim identificamos abaixo através dos seus discursos,

Escola A - Professor 1 - É uma escola que está **localizada na zona rural**, com características específicas, onde está **voltada para o aluno desenvolver atividades sustentáveis no meio em que vive**.

Escola A - Professor 2 - **Escola que está inserida num contexto rural**, que dá base para o aluno **estudar, formar-se e voltar a atuar na região**. dá base para a **sucessão familiar se desejar**.

Escola A - Professor 3 - Uma escola onde as *práticas de cultivo e preservação sejam respeitadas* com o estudo e análise do Bom e **saudável cultivo**.

Escola B – Professor 1 - Nossa escola **entendo que não é do campo e sim uma escola no campo**.

Escola B – Professor 3 - Escola inserida no meio rural, em que os **alunos são incentivados para permanecerem no campo**.

Escola B - Professor 4 - Escola que **vise a fixação do homem no meio rural em condições dignas**, preservando o meio em que vive.

Escola B – Professor 5 – a escola que **desenvolve potencialidades**, que trabalha para que o aluno busque formação e retorne para sua propriedade. É, também, a escola que **trabalha a responsabilidade com o social x ambiental. Eu, o meu lugar, os outros e o mundo**.

Conforme os discursos dos professores o uso de agrotóxicos nas propriedades é intenso, através de trabalhos práticos, debates e problematização esta temática está sempre presente na escola. As escolas pesquisadas também desenvolvem práticas pedagógicas vinculadas à alimentação saudável, considera-se este um ponto essencial no fazer pedagógico da Escola do Campo.

Apesar da realidade proveniente das atividades do agronegócio, a escola vem desempenhando seu papel como um instrumento de resistência, dialogando e refletindo com os alunos as questões da produção de alimentos, relacionando a saúde e o uso intensivo de agrotóxicos pela comunidade.

Sendo assim, uma problemática que se apresenta no cenário da educação, sendo um grande desafio para o professor, é a contradição existente entre o fazer pedagógico da escola e a visão de mundo instaurada na sociedade.

Brügger (2004, p.11) nos diz que,

“Na impossibilidade de mudar essa realidade, devemos nos contentar com a perspectiva de vencer pequenas batalhas. A pequena e talvez maior contribuição que os educadores podem dar, como profissionais e cidadãos, é lutar para que ao menos aqueles que têm acesso à educação adquiram uma visão de mundo mais crítica e que possa vir a amenizar esse contraste assustador.”

Muitos professores de escolas rurais ou do campo relatam que a maioria das famílias não produz nenhum tipo de alimento ou cultivo em suas propriedades, tudo o que é necessário para sua alimentação, para a saúde é adquirido no comércio. Como também muitas famílias não resgatam os saberes tradicionais como produzir bolachas, pães, massas e outros ligados aos saberes tradicionais da comunidade. Sendo assim, ressalta-se a importância do papel da escola em auxiliar no resgate destes saberes e ser uma ferramenta de resistência a sociedade de consumo e a estes padrões que são estabelecidos, que disseminam a cultura local e as práticas de cultivo realizadas pelas famílias camponesas.

Pode-se, identificar no discurso da professora abaixo, algumas reflexões críticas quando é questionada sobre as atividades que realiza em relação à especificidade de trabalhar na escola do campo. Observa-se em sua colocação um conhecimento das concepções diferenciadas da Educação Rural em relação à do Campo, na sua percepção a escola não cumpre um dos objetivos como Escola do Campo, o da valorização e o incentivo a permanência do homem no campo.

Nossa escola **é escola do campo**, mas na nossa **comunidade poucas** pessoas **tem horta, têm criações, poucos usam fazer massas, pães e bolachas caseiras**, enfim, os **hábitos** não são de **comunidade do campo**, portanto, **considero que nossa escola não é do campo e sim no campo** e nossos alunos **não são incentivados para se fixarem no campo**.  
(Escola B – Professor 4).

Nas demais falas dos professores da Escola B, pode-se observar algumas contradições no fazer pedagógico relacionado à Escola do Campo, os discursos apresentam que a escola incentiva o aluno a continuar seus estudos, estudos técnicos voltados à agricultura, porém não a agricultura familiar, também identifica-se, a constatação que os alunos saem para estudar e poucos retornam.

Como se observou nos discursos abaixo, todas as escolas realizam atividades práticas ligadas ao campo e não são práticas educativas vinculadas apenas às escolas do campo, também são desenvolvidas no meio urbano através de projetos de educação ambiental.

Aqui cita-se, o cultivo do pomar, de hortaliças, canteiro de ervas medicinais, manutenção do jardim e pátio da escola. Os cultivos conforme os professores são realizados sem o uso de agrotóxicos, os alimentos produzidos são utilizados na

merenda e podem ser distribuídas as famílias, como no caso o projeto de ervas medicinais da Escola A.

O Pomar, a horta, o canteiro de ervas medicinais numa perspectiva da Educação Ambiental Crítica são instrumentos, ferramentas educativas para se desenvolver a prática e discutir as questões relacionadas à segurança alimentar, modelo de produção, solidariedade, justiça social, bens ambientais, poluição da água, do solo, saúde entre outras questões. São atividades ligadas ao trabalho no campo, ao trabalho teoria e prática associada, gerando a reflexão e ação. Nas ideias de Freire (2015. P. 24), “A revolução crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”. O simples ato de realização de uma atividade prática que não está associada à reflexão, torna-se apenas uma ação e não promove mudanças.

Importante destacar o trabalho realizado na Escola A que além destas práticas e reflexões promovem reflexões e diálogos sobre a valorização do homem do campo, sobre as dificuldades, as possibilidades de transformação e planejamento. O Tema gerador do projeto desenvolvido na escola no ano de 2018 vale lembrar que foi sobre a Valorização do Homem do Campo.

Escola A - Professor 1 – O cultivo do **pomar, hortaliças**, bem como a manutenção e limpeza do pátio e jardim.

Escola A - Professor 2 - Valorização, identificação das dificuldades, possibilidades de transformação, planejamento.

Escola A - Professor 3 - O cultivo de um pomar e hortaliças e também uma horta com chá medicinais.

Escola B – Professor 1 – **Pouca coisa é feita para os alunos permanecerem no campo** e sim **orientados a estudar** e poucos retornam.

Escola B - Professor 5 – (Não) O trabalho é voltado para que o educando siga os estudos para cursos técnicos e superior incentivando para que priorize à agricultura, mas não se trabalha voltado à agricultura familiar, por exemplo.

Escola B – Professor 6 – Busca por conhecimento teórico, atividades práticas como o cuidado com a escola e tudo o que nela está inserido (pátio, pomar, horta, lixo...).

É importante destacar que a escola do campo deve desenvolver um trabalho que dê condições de construir um sujeito que tenha consciência dos seus direitos e do meio em que vive, tenha garantido o seu direito a escola perto da sua residência, uma educação pública e de qualidade.

A Educação do campo busca proporcionar que o educando construa uma visão da totalidade, desenvolva um pensamento crítico, conhecimentos, habilidades

e compreenda as relações complexas na sociedade. O objetivo é dar condições necessárias para que o educando possa decidir se quer permanecer no campo trabalhando com os princípios da agroecologia e da sustentabilidade ou se decidir ir para cidade tenha condições de viver nela.

Neste contexto destacamos que na construção da Educação do Campo, o Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, foi um marco normativo, instituindo a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Estabelecendo como princípios da Educação do Campo,

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL 2012).

As políticas públicas voltadas à implantação do projeto da Educação do Campo nas Escolas do Campo representaram importantes avanços para a construção e a garantia para as populações do campo a uma educação pública, gratuita como direito e dever do Estado.

A Educação tradicional prioriza a transmissão de conhecimentos técnicos, nesta perspectiva o professor tem papel fundamental de transmitir os conteúdos e conhecimentos aos alunos. Sendo assim, importante identificar a percepção dos professores sobre o currículo escolar, se o mesmo dá conta de temáticas ambientais e efetivamente das questões pertinentes à escola do campo, ou se o professor articula estes conhecimentos.

A partir das respostas, abaixo, pode-se analisar que os conteúdos curriculares não são capazes de promover uma educação integrada, crítica, reflexiva

e emancipatória que traga novas visões e percepções de mundo e possa promover transformações na realidade em que os alunos estão inseridos. Desta forma, os professores articulam estas questões na escola através de projetos, temas geradores, buscando integrar as temáticas ambientais e as do campo, como relata os discursos dos professores, citando como exemplos à valorização da vida no campo, o lixo, a água, a poluição, a jardinagem.

Escola A- Professor 1 – ***Sempre que possível, através do tema gerador, valorização*** da vida no campo.

Escola A - Professor 2 - ***Quando possível***, sim. Às vezes não consegue.

Escola A- Professor 3 - ***Sempre que possível*** buscamos ao trabalho.

Escola B – Professor 1 – Sim, desenvolvemos ***projetos relacionados ao ambiente***.

Escola B – Professor 3 – Sim, com ***desenvolvimento de projetos***.

Escola B- Professor 4 – São ***desenvolvidos projetos voltados à Educação Ambiental***, como água, poluição, jardinagem, lixo.

Escola B – Professor 5 – *Com certeza, não conseguimos contemplar todas as temáticas.*

Ao desenvolver a Educação Ambiental na Escola do Campo é importante que a partir da concepção Crítica, articulada com a proposta da Educação do Campo. Assim, buscou-se identificar a partir das percepções dos professores quais as práticas que eles desenvolviam que consideravam articuladas entre a Educação Ambiental e Educação do Campo.

Conforme as falas abaixo observa-se que as percepções dos professores da Escola A se apresentam de forma articuladas entre a EA e a EC, buscando pensar a Educação para o homem do campo, despertando um novo olhar para este território. Nos discursos identificamos as palavras conservação, preservação, valorização, meio, sustentabilidade e conhecimento das práticas de cultivo, destaca-se a proposta de um novo olhar para o homem do campo, incluindo o homem como parte do meio.

Analisa-se uma visão complexa dos professores da Escola A entre a Educação Ambiental e a Educação do Campo, entende-se que é preciso conhecer outras formas de cultivo, para poder ampliar o olhar sobre a produção agrícola, buscando práticas mais sustentáveis. Sendo necessário valorizar o meio em que vive, no caso o campo e suas potencialidades para que ocorra o desejo de preservar, conservar e o amor a terra.

Em relação à Escola B, identifica-se que as percepções sobre o trabalho vinculado as práticas de cultivo de horta, pomar, conservação do pátio e a proposta da consciência local para diminuir os impactos globais. Nesta Escola destacamos presente nos discursos a relação existente entre local e global, como também a proposta de construção de uma consciência local.

Escola A- Professor 1 – Valorização e **preservação do meio ambiente**, despertando o interesse na conservação do meio, a **manutenção do campo e sua sustentabilidade**.

Escola A Professor 2 - Valorização e **preservação do meio ambiente** e um **novo olhar para o homem do campo** – reflexões sobre o futuro.

Escola A – Professor 3 – **Valorização e preservação** e conhecimento detalhado das **práticas de cultivo**.

Escola B – Professor 2 – **Plantio de mudas de árvores, plantio e manutenção da horta**.

Escola B Professor 3 - **Cultivo da horta, do pomar, cuidado com o pátio e cuidados com as espécies nativas**.

Escola B – Professor 4 - Cultivo da **horta, do pomar, plantio** e conservação de **árvores nativas**.

Escola B- Professor 5 - Quando trabalho a **construção da consciência local para diminuir os impactos globais**. Palestras com EMATER, Rede de **Saúde**, ações práticas no **cuidado** com o **pomar, jardinagem**.

Para uma unidade no fazer pedagógico dentro da escola, para que se efetive um trabalho interdisciplinar e transversal, que se constitua como ferramenta de transformação, de diálogo, de construção coletiva conforme a proposta da Educação Ambiental Crítica e da Educação do Campo é necessário espaços de diálogo e de planejamento dos professores.

Assim, buscou-se esta informação junto aos sujeitos da pesquisa, se a escola possui horário de planejamento e a forma como eram realizados. Abaixo, pode-se verificar a resposta dos professores, proporcionando elementos indispensáveis de construção coletiva para o desenvolvimento de um processo de educação ambiental para a Escola do campo.

Verificou-se que todas as escolas pesquisadas possuem espaços de reuniões, de debate, planejamento e formação, constituídos como espaços de construção coletiva entre os professores, conforme verifica-se abaixo,

Escola A – Professor - Sim, **conforme a necessidade**, principalmente, **debatendo, planejando**.

Escola A – Professor 2 - Sim, conforme as necessidades, ao longo do ano, debatemos e vamos planejando

Escola A – Professor 3 -. Sim; **Conforme as necessidades** nos reunimos, debatemos e planejamos.

Escola B – Professor 1 -. Sim, **mensalmente** acontece reuniões para planejamento

Escola B – Professor 3 - **A cada trinta dias no período da tarde**, pois nossa escola tem aula somente no turno da manhã. Escola B- Professor 4 -. **Mensalmente**, ocorre uma tarde de formação na escola. Os professores dos anos finais têm algumas horas para planejamento na escola. Já os professores dos anos iniciais preparam suas aulas em suas casas.

Escola B – Professor -.Sim. Os encontros acontecem **no turno da tarde**.

O horário de planejamento na escola no coletivo, de forma efetiva, proporciona aos professores a oportunidade de troca de ideias e experiências, a construção de um trabalho interdisciplinar e uma unidade no fazer pedagógico.

Estes espaços de formação e planejamento são essências para a realização de um trabalho pautado em princípios e práticas emancipatórias, críticas e interdisciplinares, devendo ocorrer periodicamente e atendendo as necessidades didático-pedagógicas dos professores.

Desta forma, é fundamental percebermos a importância deste espaço construído na escola, que possibilita a prática do planejamento realizado de forma dialógica e coletiva pelos professores. Permitindo o desenvolvendo de estratégias de integração entre os próprios professores e as diferentes áreas do conhecimento, entre os alunos, comunidade escolar e comunidade entorno, ou seja, a construção de uma relação educativa entre escola e comunidade.

Padilha (2015) no livro “Planejamento Dialógico, como construir o Projeto Pedagógico da Escola”, nos traz reflexões sobre diferentes planos, planejamentos educativos e escolares, sobre a atividade de organizar a educação, ressaltando que este não é um ato neutro, que está condicionado à intencionalidade política e ideológica, ao engajamento, a ciência. Nesta perspectiva, Padilha (2015, p. 63) nos diz que o resultado deste processo de planejamento, “será o de influenciar e provocar transformações nas instâncias e nos níveis educacionais que, historicamente, tem ditado o como, o porquê, o para quê, o quando e o onde planejar”.

Conforme Padilha (2005, p. 62),

Pensar em planejar a educação a partir da referida cidadania ativa é parte essencial da reflexão sobre como realizar e organizar todas as atividades no âmbito escolar e educacional, o que significa encarar de frente os problemas dessa instituição e do sistema educacional como um todo. Para

a escola cidadã, há que se compreender as relações institucionais, interpessoais e profissionais nela presentes, avaliando e ampliando a participação de diferentes atores em sua administração, em sua gestão, assumindo-a enquanto instância social de contradições propícias ao debate construtivo e, sobretudo, enquanto entidade que tem por principal missão propiciar a aprendizagem a crianças, jovens e adultos. É por isso que, quando se fala em planejamento na escola cidadã, essa questão é associada diretamente a questão da Gestão Democrática do Ensino Público (Padilha 2005 apud Romão, p. 62-63).

Padilha ainda destaca em relação ao planejamento que os conceitos de cidadania e autonomia estão intimamente ligados, não podendo estar separados, que “autonomia” a escola cidadã tem o objetivo de proporcionar a formação de seus alunos para a vida, preparar para o trabalho e para desenvolvimento das suas relações humanas e sociais, pautadas na justiça e na ética. Tendo como finalidade de promover o exercício da cidadania crítica, combatendo toda a forma de exclusão. (Padilha, 2005).

Ainda segundo o autor, (Padilha, 2005, p. 65-66).

“A autonomia na escola cidadã, pressupõe, pois, a alteridade, a participação, a liberdade de expressão, o trabalho coletivo na sala de aula, na sala dos professores, na escola e fora dela. [...] a partir de tais pressupostos, podemos tratar do planejamento educacional na perspectiva da escola cidadã, ou seja, do planejamento dialógico. [...] Este planejamento parte da escola, pois é ali, que ocorre a formação da cidadania e se iniciam as transformações na educação”.

Neste sentido, pode-se destacar que o planejamento coletivo é fundamental, a reunião pedagógica é essencial para o processo de construção de uma educação ambiental crítica e da proposta da educação do campo, alicerçada com bases na educação dialógica, participativa e voltada ao exercício da cidadania.

Compreende-se a importância da Formação Continuada de professores para a realização de um trabalho docente comprometido com a transformação social. Assim, buscou-se compreender quais anseios dos sujeitos, ou seja, dos professores, a temática que gostariam que fossem abordadas na formação. Desta forma, pode-se verificar em seus discursos através das falas abaixo que as temáticas abordadas pelos mesmos, possuem relação às questões voltadas ao homem do campo, envolvendo tanto informações e conhecimentos técnicos quanto abordagens holísticas.

Escola A Prof. 1 - A **produção de alimentos**, o condicionamento dos mesmos (embalagens) e a relação com a saúde.

Escola A – Prof. 2 - Produção de alimentos – saúde- doenças; **Poluição das águas (agrotóxicos)** escassez da água potável.

Escola A – Prof. 3 - A **produção de alimentos** e embalagens em relação a saúde humana.

Escola B – Prof 1 - Como trabalhar cuidados com o **ambiente na localidade**, onde tem grandes plantações de soja e os **agrotóxicos** são muito utilizados sem cuidados e sem consciência das causas.

Escola B – Professor 4 – **Paisagismo**. Acho que nossa comunidade pode ser mais bonita, mais bem cuidada.

Escola B - Professor 5 – **Relacionamento humano**, pois percebemos grande intolerância, egoísmo, falta de paciência, agressividade.

Escola B – Professor 6 – Água. **Em virtude da expansão das lavouras (agronegócios), a contaminação dos recursos hídricos** está se tornando uma prática, bem como, discutir a preservação e conservação das nascentes. Como esse trabalho poderia ser desenvolvido nas propriedades? Emater, Prefeituras, Instituições de Ensino.

Verificou-se que a maioria dos professores das 3 escolas pesquisadas fazem parte da comunidade entorno ou próxima da escola, porém, esta não é uma realidade da maioria das escolas do campo. Muitos educadores são deslocados das áreas urbanas para exercer a docência nas escolas do campo, não possuindo vivências ou conhecimentos didático-pedagógicos necessários para atender os princípios da Escola do Campo.

Contudo, mesmo com esta ligação dos professores com a comunidade escolar, reflete em seus discursos, a necessidade de conhecimentos e informações ligados ao campo. Como já identificamos, os professores pesquisados possuem uma visão complexa das questões ambientais, suas ideias convergem na busca permanente de novos conhecimentos e formações continuadas que trazem diferentes aspectos que contribuem na resignificação de suas práticas pedagógicas relacionadas à educação crítica libertadora e emancipatória.

Ao analisar as temáticas sugeridas, observa-se que estão relacionadas à produção de alimentos, uso de agrotóxicos, saúde, preservação dos recursos naturais e elementos provindos das relações humanas. Identifica-se também a preocupação com as práticas pedagógicas para o desenvolvimento dos trabalhos entre escola e comunidade. Salienta-se que os professores relacionam os temas sugeridos aos problemas que a comunidade enfrenta que fazem parte da realidade da realidade dos alunos.

A grande maioria dos professores respondeu que gostaria de cursos a distância, uma das professoras justifica que é devido a realidade que as escolas

enfrentam no momento atual. Uma das professoras da Escola B sugere que o curso seja realizado abordando práticas para as séries iniciais que tratem dos problemas como: agrotóxicos, contaminação da água, ar, o ambiente como um todo, demonstrando interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre as problemáticas ambientais que afetam a comunidade.

Nas falas dos professores abaixo ao serem perguntados se gostariam de fazer alguma colocação, salientaram algumas questões que são enfrentadas pelas escolas do campo atualmente,

Escola A – Professor 1 - Um novo olhar dos governantes para a escola do campo

Escola A – Professor 2 - Dificuldades para as escolas do campo se manter funcionando, devido o baixo número de alunos. Esse é um grande desafio, precisa de um novo olhar, para não “urbanizar” e “esvaziar” ainda mais no campo. Trazendo mais problemas sociais

Uma das professoras e a coordenadora pedagógica que participaram da reunião junto aos professores pesquisados destacaram as dificuldades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico voltado a educação do campo e a educação ambiental e como também sobre a ameaça de fechamento das escolas conforme verifica-se abaixo:

As dificuldades que a escola do campo enfrenta devido ao número reduzido de clientela. Turno único, dificuldade para executar os projetos no contra turno. Escola como espaço para reflexão e transformação, porém, no contexto histórico e econômico atual, com tendências de redução e **fechamento das escolas do campo**. Porém, cuidado com a água, solo, o lixo, **planejamento das culturas e Sucessão familiar** devem ser temas (Escola B – Margarida).

Nossos **educandos não permanecem no campo**, continuam seus estudos, **alguns** formados em agronomia, voltam para **comunidade** (Escola B-Coordenação Pedagógica).

## 6.1 O QUE DIZEM OS PROFESSORES? PERCEPÇÕES, VISÕES E O TRABALHO DOCENTE

“Se amanhã uma educação transformadora for possível é apenas porque hoje, no interior de uma educação conservadora, os elementos de uma nova educação, de uma, outra educação, libertadora, formaram-se dentro desta educação. Essa mudança de espaço dominado para um espaço dominante não se fará nem espontaneamente, nem de um momento para outro; por isso é necessária uma verdadeira pedagogia do conflito que evidencie as contradições em vez de camuflá-las, com paciência

revolucionária, consciente do que historicamente é possível fazer". (Gadotti, 1995, p. 77).

Para Freire (2000) a consciência do mundo é que proporciona a consciência de si mesmo, assim impossibilitando que não ocorram mudanças. É na consciência do mundo e na consciência de si mesmo que se encontra o entendimento de "não apenas ser um sujeito no mundo, mas com o mundo e com os outros". (Freire 2000, p.20).

Desta forma, a necessidade da compreensão da totalidade, permitindo aos homens e mulheres a compreensão das inter-relações que se estabelecem entre o eu, o outro e o mundo em constante movimento. É através da compreensão do mundo que compreendo a mim e as relações que estabeleço num processo mútuo com os outros e com o mundo.

Preciso compreender o todo para compreender as partes e as partes para compreender o todo, assim, assim, as contribuições da Teoria Crítica à Educação Ambiental Crítica e a Educação do Campo se fundamentam e através da práxis (teoria e prática), buscando a compreensão da totalidade, ou grande parte dela.

A relação entre teoria e prática, a práxis, busca a superação das contradições, tentam desfragmentar a compreensão e percepção do mundo e do eu com o mundo e com os outros, rompendo com pensamento racional e tecnicista que separou a sociedade-natureza.

Nesse sentido, é importante promover o diálogo e a articulação entre a Educação Ambiental e a Educação do Campo na Escola do Campo, buscando o entendimento da totalidade e da superação das relações de opressão, dominação e expropriação que estabeleceram em nossa sociedade.

O caráter interdisciplinar, multidisciplinar e transversal da Educação Ambiental Crítica traz contribuições para a Educação do Campo e para a Escola do Campo, tanto quanto a Educação do Campo traz contribuições para a Educação Ambiental Crítica através de reflexões na formação de educadores e para a formação permanente de Educadores Ambientais.

Sendo assim, reconhecendo essa necessidade e complexidade desta articulação e se pensar a Educação Ambiental Crítica na Escola do Campo, na Formação e Formação Continuada de Professores do Campo, denomino esta

relação na formação deste profissional como um “Educador Ambiental Crítico do<sup>35</sup> Campo.

Para Loureiro (2003, p. 40)

[...] falar em Educação Ambiental Transformadora é afirmar a educação enquanto práxis social que contribui no processo de construção de uma sociedade pautada por novos patamares civilizacionais e societários distintos dos atuais, em que a sustentabilidade da vida e a ética ecológica sejam seu cerne [...] Por ser um processo de aprendizagem com o outro e pelo outro, mediado pelo mundo, e, portanto, algo intrínseco à realização da natureza humana, é fundamental e primordial, contudo, sua centralidade só ganha concretude à medida que a entendemos no seu movimento de definição e objetivação na história. Por outro lado, é mecanicismo estruturalista vulgar subdimensionar a ação humana nas estruturas sociais, como se fossemos passivos e totalmente sobre determinados por estas, o que seria a negação do sujeito histórico e da práxis, portanto, do próprio sentido que a educação assume na conformação do cidadão.

Assim, o papel do Educador Ambiental do Campo é contribuir na construção de um sujeito social, consciente dos seus direitos e do seu lugar na sociedade, que exerça sua cidadania a fim de, transformar as relações de dominação, exploração e expropriação, promovendo a compreensão da totalidade das relações sociedade-natureza. Sendo capaz de articular os diferentes saberes entre escola e comunidade, numa práxis social, ampliando a percepção dos sujeitos sobre si mesmo, os outros e o mundo, na busca de uma sociedade democrática, justa e ambientalmente sustentável.

Nesse sentido, entende-se a Escola como uma instância social, que deve exercer seu papel como instrumento de compreensão do mundo, respeitando as especificidades dos educandos.

Em relação ao papel da Escola a partir de uma Concepção Crítica de Educação, salienta-se que as políticas educacionais Estaduais que orientam as 3

---

<sup>35</sup> Compreende-se a necessidade de se buscar articular a Educação Ambiental e a Educação do Campo aos princípios, discussões e as reflexões da Educação do Campo nesta perspectiva, desta forma incluindo a articulação do trabalho pedagógica na dimensão também do conhecimento através de uma com Práxis Ambiental Crítica. (Caldart, 2010, p. 12) nos traz: O ‘do campo’, neste caso, retoma a velha discussão sobre como fazer uma escola vinculada à ‘vida real’, não no sentido de apenas colada a necessidades e interesses de um cotidiano linear e de superfície, mas como síntese de múltiplas relações, determinações, como questões da realidade concreta. Retoma a interrogação sobre a necessidade/possibilidade de vínculo da escola, de seu projeto pedagógico, com sujeitos concretos na diversidade de questões que a ‘vida real’ lhes impõe. Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social.

Escolas pesquisadas indicam que a escola trabalhe com uma parte diversificada dos conteúdos, que atenda as necessidades de cada realidade vivenciada pelos educandos.

A complementariedade dos conteúdos curriculares para o desenvolvimento de valores e princípios deve atender aos interesses da construção de uma sociedade ética, justa, democrática e solidária. Assim, a prática pedagógica adotada pela escola encontra-se respaldada na Lei nº 9.394, promulgada em 20 de Dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional dispondo sobre os currículos e conteúdos da educação básica, conforme segue,

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

Em específico a Concepção de Educação Ambiental Crítica na Escola do Campo, a resolução Nº 342, de 11 de abril de 2018, consolida as Diretrizes Curriculares da Educação Básica nas Escolas do Campo e estabelece condições para a sua oferta no Sistema Estadual de Ensino, em conformidade com a Constituição Federal, a LDB, com o Plano Nacional de Educação (PNE/2014), o Plano Estadual de Educação (PEE/RS) assegura entre outros, no seu Art 4º:

**XXVII – inserção dos conhecimentos concernentes à Educação Ambiental** nos currículos da Educação Básica, de forma transversal, mediante **temas** relacionados com o **meio ambiente** e a **sustentabilidade socioambiental** ou como conteúdo dos componentes já constantes do currículo. (Lei federal nº 9.795, de 27 de abril de 1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012, Resolução CNE/CP nº 2/2012);

Desta forma destaca-se a necessidade da Educação Ambiental Crítica ser desenvolvida na Escola do campo, através do seu caráter interdisciplinar e multidisciplinar, permitindo a sua articulação com a Educação do Campo e dos diferentes fazeres pedagógicos da Escola. Buscando a compreensão das questões socioambientais que fazem parte da vida do território em que a escola está inserida

na perspectiva da totalidade, das relações de dominação que se estabelecem na sociedade. É preciso conhecer para transformar as injustas relações que se estabelecem na luta de classes e na dominação dos territórios para exploração do capital.

Buczenko (2018, p.95/96) aponta aproximações entre a Educação Ambiental Crítica e a Educação do Campo através de 7 eixos vinculantes:

i) Participação social, ii) Práxis, iii) Visão Problematizadora, iv) Prática Pedagógica, v) Nova Concepção de Sociedade, vi) Coletividade, vi) Espaço Geográfico.

Podemos analisar no quadro 22, abaixo, algumas questões foram adaptadas a partir das ideias do autor acima citado, utiliza-se nesta abordagem eixos articuladores buscando uma Visão sistêmica, processual e não fragmentada.

Quadro 24 - Eixos Articuladores: Educação Ambiental Crítica e Educação do Campo  
(continua)

<b>EIXO ARTICULADOR</b>	<b>EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA</b>	<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO</b>
<b>Participação Social</b>	Uma convicção de que o exercício da participação social e da defesa da cidadania são práticas indispensáveis a democracia e a emancipação socioambiental.	Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida. Mas seu percurso assume a tensão reafirmar como diverso, que é patrimônio da humanidade, que se almeja a unidade no confronto principal e na sua identidade de classe que objetiva superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas.
<b>Práxis</b>	Educação como práxis é um processo dialógico, crítico, problematizador e transformador das condições objetiva e subjetivas que formam a realidade.	Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da EC têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva.

Quadro 22 - Eixos Articuladores: Educação Ambiental Crítica e Educação do Campo  
(continuação)

<b>Visão problematizadora</b>	Busca por transformação social, o que engloba indivíduos, grupos e classes sociais, culturas e estruturas, como base para a construção democrática de “sociedades sustentáveis” e de novos modos de viver na natureza.	Vincula-se a uma concepção sociocultural e problematizadora do mundo e da educação. Coloca em evidência a disputa entre dois projetos para o Brasil: o projeto dos povos do campo e o projeto do agronegócio em grande escala.
<b>Prática pedagógica</b>	Fundamenta-se na Práxis. Na Pedagógica Crítica, emancipatória e transformadora.	Possui como fundamento a práxis. Seus sujeitos tem exercitado o direito de pensar a pedagogia a partir de sua realidade específica, mas não visando somente a si mesmos: a totalidade lhes importa e é mais ampla do que a pedagogia.
<b>Concepção de Escola</b>	A Escola com uma função social, relações entre comunidade/escola, dialógicas, participativas,	Redefinição das funções sociais da escola. Busca uma construção coletiva, construção de uma perspectiva participativa entre comunidade e escola
<b>Concepção de Educação</b>	Crítica/participativa/dialógica Emancipatória/Popular/  /Libertadora	Crítica/participativa/dialógica Emancipatória/Popular/Libertadora
<b>Fundamentação Teórica</b>	Na concepção da Teoria Crítica, nos fundamentos dos autores Marxistas, na Educação Popular, na s concepções e metodologias Freireanas.	Possui seus Fundamentos na teoria Crítica, a partir de autores Marxistas como Marx e Gramisc, nas concepções da Educação Popular e na Educação Freireana.
<b>Perfil do Educador</b>	Educador Crítico, articulador das questões ambientais que envolvem não só a escola mais a comunidade, promovendo a reflexão/ação através de uma práxis na busca da transformação.	Educador Crítico seja capaz de articular comunidade e escola.

Quadro 22 - Eixos Articuladores: Educação Ambiental Crítica e Educação do Campo  
(continuação)

<b>Concepção de Educando</b>	Busca a construção de um ser social que compreenda as mútuas relações que se estabelecem entre o eu, o outro e a sociedade numa compreensão da totalidade.	Busca construir um sujeito de direitos, crítico, reflexivo, que tenha uma visão da totalidade da sociedade sendo capaz de viver no campo através dos princípios da agroecologia e seja capaz de viver na cidade caso deseje. Um sujeito pleno dos seus direitos.
<b>Nova concepção de Sociedade</b>	A crise ambiental é a manifestação da crise de uma determinada concepção de civilização, construída com base no modelo de produção capitalista. A superação depende do rompimento com a matriz de racionalidade que instaurou a fragmentação do pensamento e a separação do homem-natureza. Luta por uma sociedade que seja democrática ética, baseada em valores de justiça social e ambiental. Busca a construção de um ser social que compreenda as mútuas relações que se estabelecem entre o eu, o outro e a sociedade numa compreensão da totalidade.	Ideologia da sustentabilidade socioambiental e da transformação do modo de produção capitalista. Busca um novo olhar novas formas de ver e perceber a sociedade. Uma nova percepção das relações sociedade-natureza, que proporcione uma nova visão que seja sistêmica, processual e não fragmentada. Busca a construção de uma nova sociedade, justa, democrática e igualitária.
<b>Coletividade</b>	Cada um fazer a sua parte não garante a prevenção e a solução dos problemas ambientais. Isso depende da construção de consensos na sociedade, ou seja, de ação política.	Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação de implementação da política educacional brasileira. Faz isso sem deixar de ser luta pelo acesso a educação em cada local ou situação particular dos grupos sociais que a compõem, materialidade que permite a consciência coletiva do direito e compreensão das razões sociais que o impedem.

Quadro 22 - Eixos Articuladores: Educação Ambiental Crítica e Educação do Campo  
(conclusão)

<b>Território</b>	O conceito de Território como espaço geográfico, é um conceito reducionista. Os novos usos do território vem agregar novos significados, os atores sociais fazem parte e assimetrias de poder, de apropriação, dos usos que a sociedade fazem dele. Compreendido como uma instancia social.	Os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as suas relações sociais que caracterizam suas identidades e possibilitam a permanência na terra.  A Educação é parte essencial desse processo da luta pela terra.
<b>Origem</b>	Movimento Ambientalista	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST
<b>Concepção de Estado</b>	Contra hegemônica busca um outro projeto de sociedade, com justiça social e ambiental. Evidencia a luta de classes na apropriação e exploração do homem e da natureza.	Contra hegemônica busca um outro projeto de campo, pautado pelo direito pela terra e na soberana alimentar. Evidencia a luta de classes entre o projeto do homem do campo e o projeto do agronegócio.
<b>Concepção de Agricultura</b>	Agricultura sustentável, modo de produção da agricultura familiar, através dos princípios da agroecologia.	Modelo de produção familiar, pautado na sustentabilidade e nos princípios agroecológicos.
<b>Abordagem dos problemas locais e da Educação</b>	Busca partir dos problemas locais, de situações concretas da comunidade, relacionando sempre o local/global e global/local, através da interdisciplinariedade, multidisciplinariedade e transversal. Busca trabalhar a partir das especificidades do educando, no caso da escola do campo, respeitando suas especificidades.	Busca trabalhar através das múltiplas dimensões do conhecimento, a partir das especificidades do homem do campo, da escola do campo, da vida real, respeitando as vivencias e saberes dos educandos.

Fonte: Organização a autora, adaptado de Buczenko, (2018, p.95/96).

Como podemos analisar o quadro identifica 15 eixos de articulação entre a Educação Ambiental Crítica e a Educação do Campo, sendo eles: Participação Social, Práxis, Visão Problematizadora, Prática Pedagógica, Concepção de Escola, Concepção de Educação, Fundamentação Teórica, Perfil do Educador, Concepção de Educando, Nova Concepção de Sociedade, Coletividade, Território, Origem, Concepção de Agricultura, Abordagem dos problemas locais e da Educação.

Na articulação da Educação Ambiental com a Educação do Campo estabeleceram-se alguns critérios para análises, desenvolvidos a partir das Concepções de Educação Dialógica, participativa, crítica e emancipatória propostas pelo educador Paulo Freire.

Uma Educação pautada na valorização da cultura local, na crítica a educação bancária, a educação ambiental através de visão complexa e integrada dos problemas na perspectiva socioambiental, os temas geradores abordados a partir da problemática local, uma escola integrada com a comunidade, valorização da realidade dos alunos-da vida no campo, incentivo a coletividade, praticas voltadas a educação do campo e a educação ambiental ligada ao trabalho com a terra, a segurança alimentar.

Sendo assim, estabeleceram-se alguns critérios que indicassem a articulação da Educação Ambiental Crítica e da Educação do Campo (Quadro 23) enquanto práxis pedagógica salienta-se que esses critérios não estão fechados em si, mas articulam-se e interligam-se em diversos momentos, visto que se busca a interligação entre as mesmas e não a fragmentação.

Quadro 25 - Práxis: Critérios e indicadores de articulação entre Educação Ambiental Crítica e a Educação do Campo

(continua)

CRITÉRIOS	INDICADORES
Valorização da Cultura Local /Saberes Tradicionais	Olhar da escola a cultura local, escuta atenta às vivências dos alunos.

Quadro 23 - Práxis: Critérios e indicadores de articulação entre Educação Ambiental Crítica e a Educação do Campo

(conclusão)

Abordagem Crítica da Educação	Escola não-conteudista, o trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento de valores e princípios na construção de um ser social na busca da construção de outra sociedade, pautada em valores éticos, de solidariedade, de respeito à diversidade, a vida em suas diferentes formas, a democracia, ao diálogo.
Abordagem dos Problemas locais da Comunidade	A escola como espaço de debate e abordagem interdisciplinar a partir dos problemas vivenciados pelos alunos e comunidade.
Valorização do homem do Campo	Valorização da vida no campo.
Incentivo a Coletividade	Incentivo e valorização das ações do individual ao coletivo.
Relação Escola/Comunidade	Integração escola e comunidade.
Práticas desenvolvidas em relação ao trabalho no campo/Práticas de Educação Ambiental Crítica	Práticas de cultivo de horta, pomar, jardinagem, canteiro de ervas medicinais. Abordagem resíduos sólidos, visitas a comunidade.
Soberania alimentar/segurança alimentar	Abordagem da alimentação saudável voltada ao tipo de produção, debate sobre uso de agrotóxicos.
Princípios da Agroecologia	Busca o desenvolvimento de práticas educativas e pedagógicas voltadas aos princípios agroecológicos como modo de produção e de vida da sociedade.

Fonte: Organizado pela autora.

Freire (1987, p. 151) em seu livro *Pedagogia do Oprimido* nos diz que “Esta mudança qualitativa da percepção de mundo, que não se realiza fora da práxis, não pode jamais ser estimulada pelos opressores, como um objetivo de sua teoria da ação”.

Desta forma, não tenho outra maneira de superar a cotidianeidade alienante senão através da minha práxis histórica em si mesma social, e não individual. E a medida que assumo totalmente minha responsabilidade no jogo desta tensão dramática é que me faço presença consciente no mundo. Como tal, não posso aceitar ser mero espectador, mas pelo contrário, devo buscar meu lugar, o mais humilde, o mais mínimo que seja, no processo de transformação do mundo. Assim então, a dramática tensão entre o passado e o futuro, entre a morte e a vida, entre a esperança e o desespero, entre ser e não ser, já não existe como uma espécie de beco sem saída, mas é percebida como realmente ela é: um permanente desafio ao qual devo responder. E a resposta não pode ser outra senão o compromisso, através da transformação revolucionária da sociedade. (FREIRE, 1981, p.114).

Para Loureiro (2006, p.148-149)

Esse é um aspecto decisivo para nos inserirmos numa visão emancipatória de educação. Educamo-nos na atividade humana coletiva, com sujeitos localizados temporal e espacialmente. Ter clareza disso é o que nos leva a atuar em educação ambiental, mas não a partir do discurso genérico de que todos nós somos igualmente responsáveis e vítimas do processo de degradação ecossistêmica. Educar para transformar é agir em processos que se constituem dialogicamente e conflitivamente por atores sociais que possuem projetos distintos de sociedade, que se apropriam material e simbolicamente da natureza de modo desigual. Educar para emancipar é reconhecer os sujeitos sociais e trabalhar com estes em suas especificidades. A práxis educativa transformadora é, portanto, aquela que fornece ao processo educativo as condições para a ação modificadora e simultânea dos indivíduos e dos grupos sociais; que trabalha a partir da realidade cotidiana visando à superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam e definem a sociedade capitalista globalizada.

Neste sentido educar para emancipar é trabalhar com os sujeitos a partir da coletividade e das questões ambientais que fazem parte da sua realidade, respeitando suas especificidades, promovendo o diálogo e a participação através de uma práxis educativa transformadora.

Assim, no trabalho de desta pesquisa se identificou que as 3 escolas desenvolvem um processo educativo caracterizado por diversas abordagens essenciais para uma educação na perspectiva crítica, proporcionando o diálogo entre Educação do Campo e a Educação Ambiental Crítica. Verifica-se abaixo os pontos de articulação que se identificou.

### **6.1.1 Em relação à valorização da Cultura local**

A escola necessita desenvolver uma educação, uma práxis pedagógica que esteja relacionada às especificidades de cada território em que está inserida, através

da valorização e resgate dos saberes, cultura local, das tradições, do patrimônio cultural e imaterial dos sujeitos é condição necessária a uma educação libertadora e emancipatória.

Como um dos exemplos relacionados à cultura local citamos a religiosidade, na pesquisa observou-se a presença marcante da religiosidade, do catolicismo em 2 das 3 escolas pesquisadas, relacionado a característica da cultura local, visto estas comunidades serem de origem italiana, possuindo tradições de festejos, missas, espaços de confraternização junto à igreja. Entende-se que a outra escola por ser uma escola de assentamento não se encontrou esta característica. Ao mesmo tempo em que a escola reproduz a cultura imaterial religiosa da comunidade, observa-se uma contradição, no sentido do posicionamento religioso da instituição escolar.

Cabe destacar que a relação entre escola e religião sempre existiu, devemos compreender que a mesma, faz parte da História da Educação Brasileira, sua origem está diretamente ligada à educação dos jesuítas, que foram os responsáveis no período do Brasil Colônia pela educação formal no Brasil. Esta questão facilitou o processo de dominação e perda da identidade dos indígenas, a cultura hegemônica católica foi implantada pelos jesuítas em 1550, quando houve a criação das primeiras escolas. (Koltermann, 2014).

Para Koltermann (2016, p.33) “Assim foi se forjando a sociedade colonial brasileira no embate entre exploradores em busca de riquezas, nativos e escravos africanos, cujas culturas foram sendo tecidas pela catequese e a fé católica”. Ainda, segundo a autora a relação entre a escola e o catolicismo, está integrada a sociedade política e econômica, resultando na dominação, transposição cultural, perda da identidade dos povos indígenas. No século 20, quando a educação passa a ser debatida a nível nacional escola pública laica começa a ser reivindicada, mas mantém marcas até os dias atuais no sistema educacional brasileiro.

Conforme a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Emenda Constitucional nº 91, de 2016, Título II relacionado aos Direitos e garantias fundamentais, no seu Cap. I e no Título II sobre a Organização do Estado, no seu Cap. I, nos diz que,

VI - **é inviolável a liberdade de consciência e de crença**, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei;

#### CAPÍTULO I - DA ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes, relações de dependência ou aliança, **ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público**;

Neste contexto, a escola deve ser um espaço de trazer a reflexão e o conhecimento da diversidade, do culto das diversas religiões que fazem parte da cultura do nosso país, promovendo uma convivência pacífica, de paz entre os diferentes grupos religiosos. No caso destas escolas, prevalece à importância da valorização do patrimônio imaterial e da cultura local, a devoção ao catolicismo é bastante presente na imigração italiana e nas práticas da comunidade escolar e entorno.

Podemos observar na Figura 18, a imagem do aluno rezando na pequena capela que se encontra na entrada da escola, esta cena foi presenciada na chegada à escola para a pesquisa de campo. Conforme a direção da Escola os alunos participam toda a segunda-feira da missa na Igreja próxima a Escola, sendo um costume da comunidade.

Observou-se atentamente a criança em oração por vários minutos com as mãos juntas e olhos fechados, não havia a presença de um adulto. Destaca-se que o nome da escola e o da localidade possui nome de Santos da igreja católica.

Na Escola B Figura 18, observa-se também a presença da religiosidade, manifestada através da presença das imagens no interior da escola, mas através das relações estabelecidas entre escola, Igreja e comunidade evidenciadas nos festejos, missas e outros.

Esta região sofre uma grande influência do processo do surgimento do gaúcho através do tempo, suas práticas na instância e dos animais cavaleiros, o projeto desenvolvido pela escola: Museu da Escola Estadual de Ensino Fundamental 15 de Março: História da Comunidade (Figuras 19). A atividade traz utensílios e materiais históricos resgatando a memória da comunidade e identidade dos sujeitos

que fazem parte deste território. Pode-se observar um ferro antigo de passar roupa a carvão, uma plantadeira manual de milho e feijão e a roda de uma carroça, entre outros.

Figura 18 - Representação da religiosidade



Fonte: A autora, trabalho de campo (jun/2018).

Figura 19 - Projeto Museu: História da Comunidade



Fonte: Escola- arquivo (2019).

Compreende-se a importância do papel da escola na valorização e resgate dos modos de vida da população do campo. Destaca-se que as crenças, os saberes tradicionais que fazem parte dos homens e mulheres vivem no campo, seus hábitos, seus costumes, sua religiosidade, as comidas típicas, o artesanato, as danças, representam o patrimônio e cultura imaterial deste território.

### **6.1.2 Em relação à Educação na Concepção Crítica**

Na prática docente educativo-crítica é necessária a compreensão de que a educação é um modo de intervir no mundo, que mais do que a transmissão de conhecimentos científicos, ela pode reproduzir a ideologia dominante da sociedade capitalista ou revelar a sua face oculta. Pensar na educação é pensar num processo dialético com inúmeras contradições, é contraditória, ela não pode ser um instrumento de reprodução de ideologias dominantes.

Cabe destacar que um dos princípios básicos da Educação Ambiental instituídos pela Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental (Tibilisi) é a necessidade do desenvolvimento do senso crítico.

Neste mesmo sentido o Tratado da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992) conforme Dias (2004, p.195) nos apresenta como um dos princípios “A Educação Ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador promovendo a transformação e a construção da sociedade”.

Nessa perspectiva emerge uma questão principal da Educação Ambiental Crítica e do projeto da Educação do Campo, a promoção da construção do senso crítico, da reflexão crítica, da apropriação crítica do conhecimento ao educando, sendo está prática docente a base da Pedagogia Freiriana. Está prática pedagógica é uma realidade ainda muito distante nas escolas que trabalham na sua maioria numa perspectiva excludente e dominadora, conforme se verifica nas ideias de Dias (2004, p. 123).

“Desenvolvimento do senso crítico como preconizava Paulo Freire, foi o que menos se praticou em nossas escolas, nos últimos vinte anos. Temos um tipo de escola que prepara para os excluídos, dominados. O sistema é rígido, pouco dado ao diálogo, e os seus conteúdos não lidam com a realidade dos estudantes. Representa o interesse das classes dominantes,

ávidas de manter o que está aí, um mundo de assalariados, sem teto, imersos num quadro de mobilidade social e inexistente. A Educação não é neutra, é uma ação cultural. O processo educativo resulta da relação de domínio ou de liberdade.” (Dias, 2004, p. 123).

O processo educativo na escola a partir de uma relação de dominação é caracterizado como rígido, autoritário, avesso ao diálogo, representando os interesses das classes dominantes, produzindo professores empenhados em ter alunos dóceis e passivos, desenvolvendo aulas formais, conteudistas, informativas e distantes da realidade, objetivando manter a situação. Enquanto a escola que trabalha numa relação de liberdade caracteriza-se por ser flexível, participativa, dialógica, representativa dos interesses de todos, quer alunos participativos, questionadores, criativos. Possui conhecimentos de sua realidade, suscitam reflexões, análises críticas e autocríticas, trabalhando com formação e informação, objetiva mudar a situação. (Dias. 2004, p. 123).

Ainda segundo as ideias de Dias (2004, p.124)

“Para despertar o senso crítico e formarmos cidadãs (ãos) atuantes e reflexivas (os), precisamos de uma escola comprometida com as mudanças sociais, uma escola cujos conteúdos programáticos revelem a sua realidade, uma escola reflexível e aberta ao diálogo. Essa escola, de moldes mais plásticos, poderá formar pessoas com caráter da mudança, do resgate dos valores que justificam a nossa experiência humana na terra”. (Dias, 2004. p. 124)

A escola na busca da formação de sujeitos críticos que busquem a transformação da sua realidade e dos problemas ambientais que fazem parte da sua comunidade necessita trabalhar com temáticas diversificadas que ultrapassem os conteúdos técnicos científicos. Estas temáticas devem ser desenvolvidas de forma transdisciplinar e interdisciplinar, contínua e permanentemente abrangendo valores, princípios, cultura e conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento de uma educação dialógica, participativa, comprometida com a liberdade, emancipação dos educandos, despertando a sua consciência crítica e contribuindo para uma visão complexa dos problemas ambientais.

Para Carvalho (2012, p.131),

“No mundo vivido, os aspectos tomados isoladamente pelas disciplinas estão permanentemente relacionados como uma trama de um só tecido. [...] Com isso, a multiplicidade das “camadas” de significados que constituem a

realidade é traduzida em fatos unidimensionais, vistos de somente uma perspectiva". (Carvalho, 2012, p. 131).

Diante deste contexto, compreende-se a necessidade do desenvolvimento de uma educação que ultrapasse as barreiras da grade curricular, que a escola não seja uma escola conteudista reprodutora e massificadora, apenas transmissora de conteúdos e informações, mas que articule diferentes saberes de forma interdisciplinar.

Para Carvalho, (2012, p. 131),

Na escola, organizada sobre a lógica dos saberes disciplinares, o resultado é que, por exemplo, o professor de Geografia não toca nos aspectos biológicos da formação de um relevo em estudo; o historiador não considera a influência dos fatores geográficos na compreensão do declínio da civilização; o professor de Biologia não recupera os processos históricos e sociais que interagem na formação de um ecossistema natural, e por assim diante.

Neste sentido, ao pensarmos no calendário escolar, é importante lembrar que oportuniza uma série de datas comemorativas durante o ano, entre elas, o dia da água, semana do meio ambiente, o dia da árvore, o dia da primavera, fato este que na maioria das escolas as atividades ligadas à temática ambiental seja desenvolvida apenas nestas datas. Assim, durante o ano letivo restringe-se a abordagem da educação ambiental as disciplinas de geografia, ciências, promovendo uma educação fragmentada e pontual.

A Educação Ambiental deve estar presente durante todo o ano letivo de forma transversal e interdisciplinar, sendo integrada a todas as datas comemorativas na escola, de forma articulada com os diferentes momentos pedagógicos da escola, numa abordagem interdisciplinar para que ocorra o entendimento da complexidade dos problemas ambientais. É necessário que a educação ambiental não seja vista como uma caixinha isolada, ligada a datas alusivas a natureza.

Nestas datas é importante ressaltar, intensificar, mas a temática ambiental deve ser trabalhada de forma permanente, integrada, articulada e continuada. Assim, observou-se que as escolas pesquisadas trabalham com diferentes temáticas durante letivo.

Uma das atividades desenvolvidas ligadas a questão ambiental está relacionada à temática da água, realizada normalmente no mês de abril no Dia

Mundial da Água (Figura 23), observa-se o trabalho realizado pela Escola 15 de Março.

Neste sentido é importante destacar que verificamos as abordagens ligadas à temática da água, a um bem essencial à vida, a importância do ciclo hidrológico e a sua utilização como um recurso como direito de todos. Durante a pesquisa a problemática ambiental relacionada à “água” foi identificada em diversos momentos durante o ano e relacionada às suas diferentes formas e tipos de poluição, cita-se a contaminação pelo uso de agrotóxicos, a poluição pelos resíduos, aos recursos hídricos.

Conforme relatos das professoras na E.E.E.F. São Domingos Sávio, são desenvolvidos diversos trabalhos a partir das notícias transmitidas pelas mídias, sobre a contaminação da água, acidentes ocorridos, estes são discutidos, debatidos e realizado ligações com os problemas locais, sobre a realidade dos arroios, rios, nascentes próximas à escola e nas propriedades.

Figura 20 - Trabalho realizado com a temática da Água



### 6.1.3 Em relação à construção de valores

Nas três escolas pesquisadas observa-se que buscam a construção de um território educativo transformador e emancipatório, trabalhando com valores, princípios e habilidades necessárias ao desenvolvimento de uma educação ambiental crítica articulada com o projeto da educação do campo, possibilitando ao educando se constituir como ser histórico capaz de modificar sua realidade socioambiental.

Na pesquisa de campo observou-se que existe uma diversidade de temáticas trabalhadas nas 3 escolas, não só relacionadas à temática ambiental ou a datas específicas do calendário escolar, na Escola São Domingos de Sávio cita-se como exemplo: temas relacionados ao consumo do álcool, ao trânsito, trabalhos sobre a consciência negra, água, resíduos, o homem do campo, valores e princípios, outros.

Esta é uma lacuna na Educação Ambiental Crítica, a educação para a construção de valores sociais, visto, que as escolas na sua maioria trabalham apenas em relação à natureza ou a gestão ambiental. Assim, desconsiderando as relações humanas e o homem deste processo. Está é uma discussão importante, pois é necessário que o educando compreenda as relações entre sociedade e natureza na sua totalidade.

O que vem de encontro ao processo educativo da Educação Ambiental Crítica, a lei 9.795, conceitua a educação ambiental como “processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais” respaldando o seu desenvolvimento como direito de todos e parte de um processo educativo. incumbindo, através do Art 3. Parágrafo VI,

à sociedade como um todo, manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais.

Segundo Carvalho (2006, p. 183)

O grande desafio da educação ambiental é, pois, ir além da aprendizagem comportamental, engajando-se na construção de uma cultura cidadã e na formação de atitudes ecológicas. Isso pressupõe a formação de um sentido de responsabilidade ética e social, considerando a solidariedade e a justiça

ambiental como faces de um mesmo ideal de sociedade justa e ambientalmente orientada. A formação de atitude orientada para cidadania ecológica vai gerar novas predisposições para ações e escolhas por parte das pessoas. Neste caso mais do que apenas comportamentos isolados, estaremos em face de um processo de amadurecimento de valores e visões de mundo mais permanentes.

Compreende-se nesta perspectiva da Educação Ambiental o desenvolvimento de valores, princípios éticos e sociais, pautados na solidariedade e na justiça como parte integrante do processo educativo, dialogando na mesma perspectiva teórica e metodológica da Educação do campo.

Segundo Fernandes (2012, p. 15)

Os territórios da Educação do Campo nos desafiam para construirmos as condições educacionais apropriadas para o desenvolvimento de um modo de vida em família, a terra, o alimento, a comunidade, a escola, o movimento, as pessoas, o trabalho estão acima da mercadoria. A mercadoria não vem em primeiro lugar, como o território de uma educação capitalizada. O espaço de vida é o que nos move à solidariedade, às parcerias, ao companheirismo, ao comunitário e ao cooperativismo. A mercadoria será produto destas relações, mas jamais será produtora das relações sociais nos Territórios de Educação do Campo.

Nesse contexto buscou-se identificar se a escola além dos conteúdos programáticos e de temáticas específicas promove à construção de valores e princípios voltados a construção de uma concepção de mundo e de sociedade com justiça socioambiental.

Sendo assim, observa-se através da Figura 21, a construção da árvore dos afetos contendo diversos sentimentos e ações necessárias como a amizade, a ternura, o carinho, beijos, perdão, amor, paz, respeito e partilha, que contribuem na construção de um ser humano que possibilite transformar as relações injustas em nossa sociedade. Esta atividade pedagógica promove o combate à discriminação entre os seres humanos.

Figura 21 - Trabalho realizado com a temática 'afetos'



Fonte: A autora.

Na escola 15 de Março também encontramos diversas atividades relacionadas ao desenvolvimento de valores, representados nas palavras amor, gentileza, amizade, respeito, paz, carinho e união, sentimentos simbolizados nos trabalhos dos alunos.

Loureiro (2016, p. 60) nos traz algumas considerações sobre a abordagem da Educação Ambiental nesta perspectiva,

Logo, não podemos idealizar a educação ambiental e a sustentabilidade no Brasil, ou nos iludirmos com discursos que apelam para o diálogo e para valores como amor e solidariedade, sem considerar as relações sociais instituídas (dominantemente desiguais e preconceituosas em suas expressões).

Nesse sentido, os trabalhos pedagógicos realizados na construção dos valores para desenvolvimento de um sujeito crítico deve estar contextualizado com a realidade vivenciada nesta sociedade.

A Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental que ocorreu de 14 a 26 de outubro de 1977 em Tbilisi conforme já foi citado anteriormente, é considerada até os dias atuais uma referência internacional para ações de educação

ambiental. Em sua segunda recomendação reconhece a contribuição da Educação Ambiental para a promoção da paz, conforme se verifica a abaixo,

Reconhecendo que a Educação Ambiental deveria contribuir para consolidar a paz, desenvolver a compreensão mútua entre os Estados e constituir um verdadeiro instrumento de solidariedade internacional e de eliminação de todas as formas de discriminação racial, política e econômica. (Dias, 2004. p. 108).

Sendo esta uma referência que deveria ser trabalhada nas escolas que buscam promover atividades de educação ambiental, constituindo-se como uma importante temática dentro deste processo.

Desta forma a educação ambiental contribui como um instrumento na construção das relações sociais com justiça e respeito à vida em todas as suas formas, seja ela um elemento natural, como a água, uma árvore, um animal ou os seres humanos independente da sua raça, condição social e pensamento político.

Observa-se na figura 25, uma atividade pedagógica desenvolvida na Escola de Ensino Fundamental 15 de Março com os alunos sobre a PAZ, a abordagem desta temática está representada na construção de uma árvore.

Percebe-se que o tronco da árvore está representado pela palavra “PAZ” e cada pássaro que se encontra nos galhos está simbolizando um sentimento, um valor ou uma ação: Respeito, Proteger, Conhecer, Cuidar, Alegria, Amor, Amizade sendo estes necessários para a construção da PAZ.

Também se identificou trabalhos pedagógicos relacionados a sentimentos de solidariedade, sendo um valor necessário para construção de relações igualitárias e de justiça entre os seres humanos, estes trabalhos devem estar sempre contextualizados com a realidade da sociedade de discriminação, opressão e exploração.

Destaca-se no desenho do educando as palavras que expressam o cuidado com o mundo através do amor, do carinho, da fé, da gentileza, do respeito, da paz, da alegria, da união, da igualdade e da paixão.

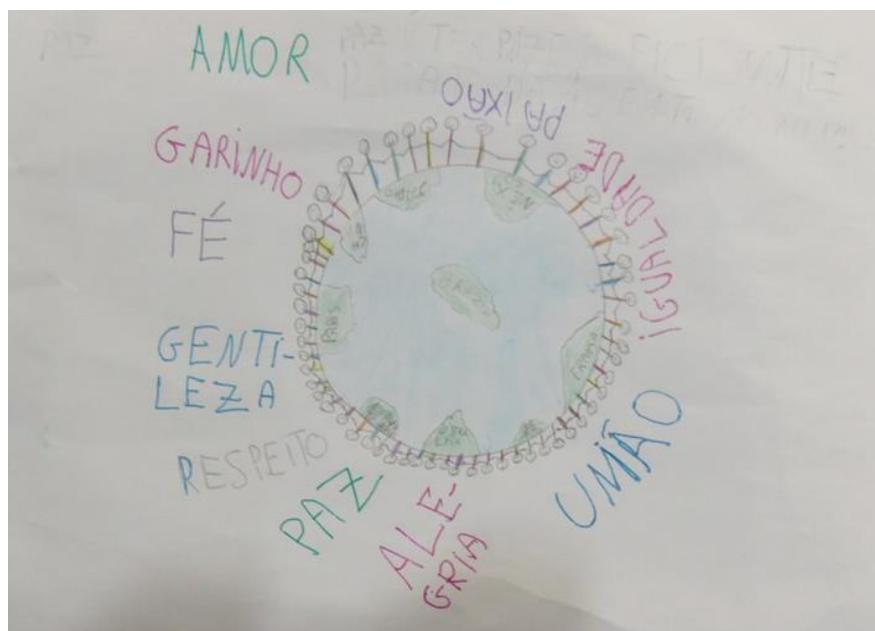
Figura 22 - Trabalho realizado com a temática da paz



Fonte: Facebook da escola – acesso em fev de 2019

Pode-se observar também no trabalho (Figura 23) desenvolvido pela Escola São Carlos, representando uma série de valores necessários para a construção de um mundo melhor.

Figura 23 - Trabalho representando a união e os valores no cuidado com mundo



Fonte: Autora

#### 6.1.4 Em relação à Diversidade

Observou-se que a temática da Diversidade é trabalhada nas 3 escolas participantes da pesquisa, o respeito ao outro, a vida em suas diferentes formas. A partir do ano de 2003, a Lei nº 10.639, através dos artigos 26-A e 79-B, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trazem a obrigatoriedade no ensino fundamental e médio da temática afro-brasileira.

Sendo assim, os referidos artigos estabelecem que as escolas devam trabalhar com conteúdos ministrados no currículo sobre a cultura e história afro-brasileira, privilegiando a história da África e dos africanos, como também a luta, a cultura negra e o negro na constituição da sociedade brasileira, incluindo também no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra, dia 20 de novembro.

Em relação à questão afro-brasileira, apesar da temática ser respaldada por lei para seu desenvolvimento na escola, ainda existe uma resistência de muitos professores e de escolas para trabalhar nesta perspectiva, seja por falta de formação dos professores ou pelo próprio preconceito instituído nos padrões culturais da nossa sociedade capitalista. Pode-se observar na Figura 24,

um dos trabalhos desenvolvidos pelos professores com os alunos sobre esta temática tão importante.

Figura 24 - Trabalho realizado com a temática “Consciência Negra”



Fonte: Trabalho de campo (junho/2018).

Identificou-se diversos trabalhos desenvolvidos nas escolas em diversas séries sobre esta temática, como também a do índio, abordando valores, cultura, hábitos e seus saberes tradicionais e suas contribuições para a cultura do Rio Grande do Sul.

A escola realizou uma atividade com os alunos do 8º (oitavo) e 9º (nono) ano, onde foi abordada a Lenda da Erva Mate e construída uma maquete sobre as aldeias indígenas no dia do Índio. Considera-se positivo a abordagem da lenda da erva mate relacionada aos povos indígenas, visto que a erva-mate é um produto consumido pelos gaúchos que cultiva a tradição do chimarrão como parte da sua cultura, sendo a erva mate uma herança dos povos nativos que habitavam o Rio grande do Sul.

Vale destacar neste contexto que essas atividades não devem se limitar as datas comemorativas, sendo importante a abordagem da questão indígena contextualizada com os conflitos e a realidade que se apresenta na atualidade. Também com esta mesma temática foram desenvolvidas atividades com as

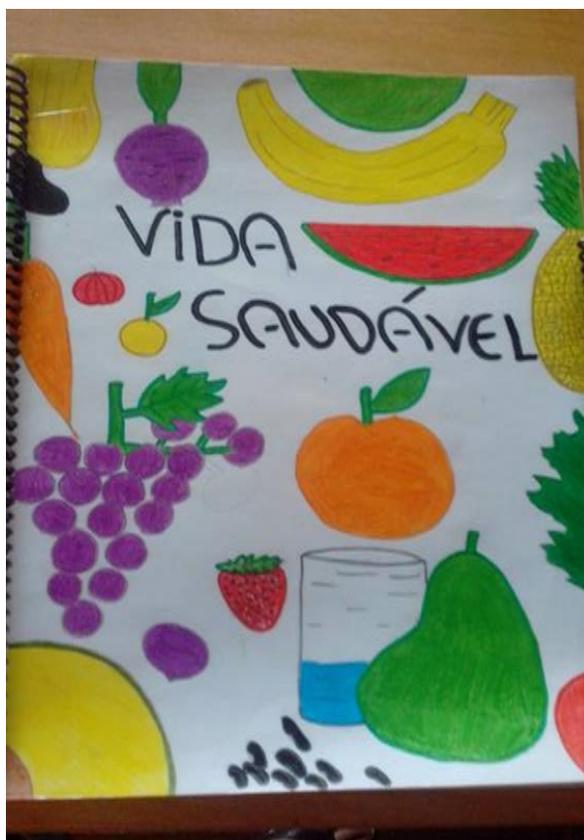
crianças das series iniciais a mesma constitui-se na construção de artefatos representativos da cultura dos povos nativos.

### 6.1.5 Em relação à Alimentação

Uma das temáticas consideradas a serem trabalhadas na escola do campo e deve desenvolvida de forma critica é a alimentação, relacionando a saúde, a produção de alimentos e o uso indiscriminado de agrotóxicos, a segurança alimentar e a soberania alimentar. Sendo este um dos grandes problemas ambientais enfrentados no mundo. Observa-se que este é um trabalho desenvolvido nas 3 escolas pesquisadas, como exemplo, citamos o da Escola 15 de Março.

Nas Figuras 24 e 25 observam-se os desenhos dos alunos relacionando os alimentos como frutas e verduras a vida, a vida alimentar, a vida saudável.

Figura 25 - trabalho realizado com a temática: “vida saudável”



Fonte: Facebook da escola – acesso em fev de 2019.

Figura 26 - trabalho realizado com a temática “Alimentação”



Fonte: facebook da escola – acesso em fev de 2019.

Nas Figuras 27 podemos verificar a abordagem dos alimentos e da saúde, bem como o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras que demonstram a construção do conhecimento com os educandos e não a transmissão de conteúdos pelo educador.

Outra atividade realizada na escola com os alunos e que merece destaque, é uma aula prática na produção de alimentos, oportunizando aos alunos a construção de habilidades que fazem parte do seu cotidiano, (Figura 28) bem representativa demonstrando o interesse dos alunos.

Figura 27 - Trabalho prático realizado com a temática “alimentação saudável”



Fonte: Facebook da escola – acesso em fev de 2019.

Figura 28 - Trabalho prático realizado com os alunos na produção de alimentos



Fonte: Facebook da escola – acesso em fev de 2019

### 6.1.6 Em práticas ambientais sustentáveis

Observa-se nas Figuras 29, 30 e 31 algumas das atividades realizadas com os alunos na semana do meio ambiente.

Figura 29 - Atividade de Teatro realizado com a temática “Meio ambiente e resíduos sólidos”



Fonte: facebook da escola – acesso em fev de 2019

Figura 30 - Trabalho de campo realizado com a temática “resíduos sólidos”



Fonte: Facebook da escola – acesso em fev de 2019

Figura 31 - Atividade realizada com os alunos sobre o mundo Poluído e Preservado



Fonte: A autora, trabalho de campo (junho/2018).

Podemos observar (Figura 32) atividade realizada com materiais recicláveis confeccionada com os Pais, apresentado na amostra pedagógica,

Figura 32 - Atividade realizada com os alunos de confecção de brinquedos junto à família com materiais recicláveis



Fonte: A autora, trabalho de campo (junho/ 2018).

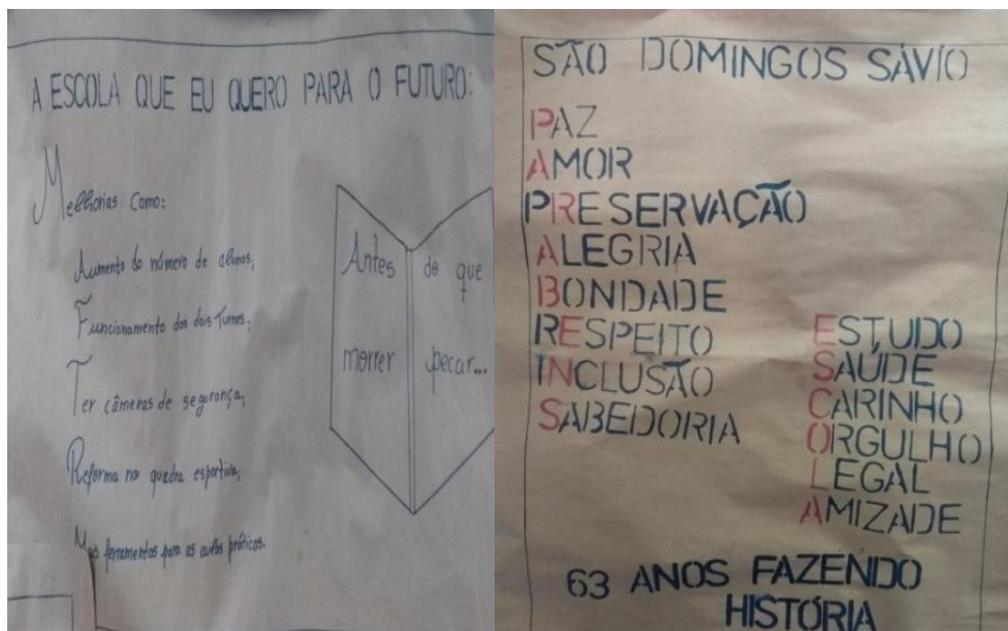
### 6.1.7 Em relação à valorização da vida no campo e a comunidade

Despertar no aluno o sentimento de pertencimento pela escola, pela comunidade, como um sujeito inserido num contexto histórico, é uma das questões importantes na construção da identidade.

Abaixo, pode-se observar na Escola São Domingos Sávio algumas das atividades realizadas com os alunos em comemoração ao aniversário da Escola, além do resgate histórico, através de contos, pesquisas, desenhos, também foram debatidos com os alunos os problemas enfrentados e que escola gostariam, conforme Figuras 33 e 34.

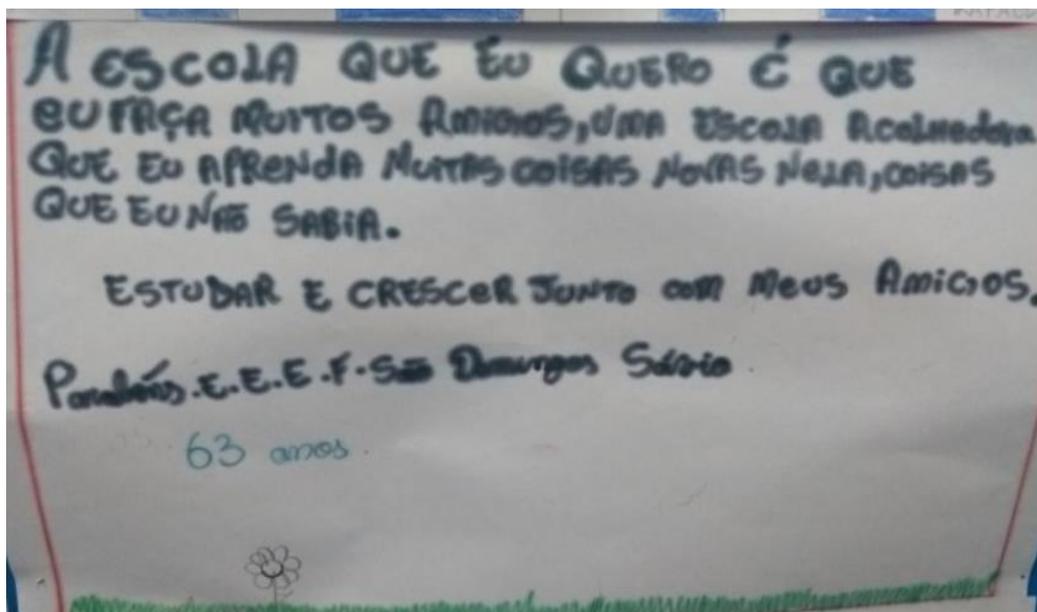
Outras questões que consideravam necessárias como “o aumento de nº de classes”, funcionamento dos dois turnos” também foram questões debatidas, Vale lembrar que houve o fechamento de um dos turnos e de vários projetos que a escola realizava no turno inverso em consequência, são duas questões ligadas ao desejo do aumento do nº de matriculas na escola e permanência da mesma, como também dos projetos que realizavam anteriormente.

Figura 33 - Atividade realizada com a temática: “A Escola que quero para o futuro” e “Os valores que a Escola cultiva”



Fonte: A autora (trabalho de campo 2018).

Figura 34 - Atividade realizada com os alunos com a temática: “A escola que eu quero”



Fonte: Trabalho de campo (junho/ 2018)

Observa-se na Figura anterior o desejo do educando de crescer junto com os amigos, como a comunidade, a permanência do aluno na escola onde o aluno vê como um local de aprendizagem, acolhedor, de vínculos afetivos, de pertencimento.

É fundamental que as Escolas desenvolvam práticas pedagógicas e Educativas voltadas a valorização da Escola, do homem do campo, sendo este um dos objetivos da Educação do Campo. Identificou-se nas escolas pesquisadas esta temática abordada de diversas formas, como projeto específico, ou articulada a outras temáticas desenvolvidas. Cita-se como exemplo na escola São Domingos de Sávio que desenvolve o projeto “Valorização do Homem do Campo” (2018/2019).

Destaca-se, abaixo no discurso da Professora (Escola B-Margarida) a presença da temática de “valorização do homem do campo”, como também outras temáticas ligadas a vida no campo:

Porém, cuidado com a água, solo, o lixo, **planejamento das culturas. Sucessão familiar devem ser temas constantes. Valorização do campo e qualidade de vida.** (Escola B-Margarida)

Segundo Gadotti (1995, p. 310)

A escola moderna, uniformizadora, não foi capaz de construir a partir do particular. Tentou inverter este processo, impondo valores e conteúdos universais sem partir da prática social e cultural do aluno, sem levar em conta sua identidade e diferença. Um dos fatores do fracasso do sistema educacional está no fato dele não ter levado em conta a diversidade cultural na construção de uma educação para todos (Gadotti. 1995, p. 310).

Portanto, a Educação do Campo, busca a superação entre o urbano e o rural, promovendo nos sujeitos o sentimento de pertencimento ao campo, nesta perspectiva, é fundamental à efetividade das políticas públicas que visam garantir o direito dos povos do campo a escola do campo, no campo. Uma escola que desenvolva uma educação valorize o campo não apenas como espaço de produção, de mercadorias e de capital, mas um espaço de vida, de educação, de cultura, produção de saberes, de identidade, de liberdade, que proporcione no educando um sentimento de pertencimento a escola, a comunidade.

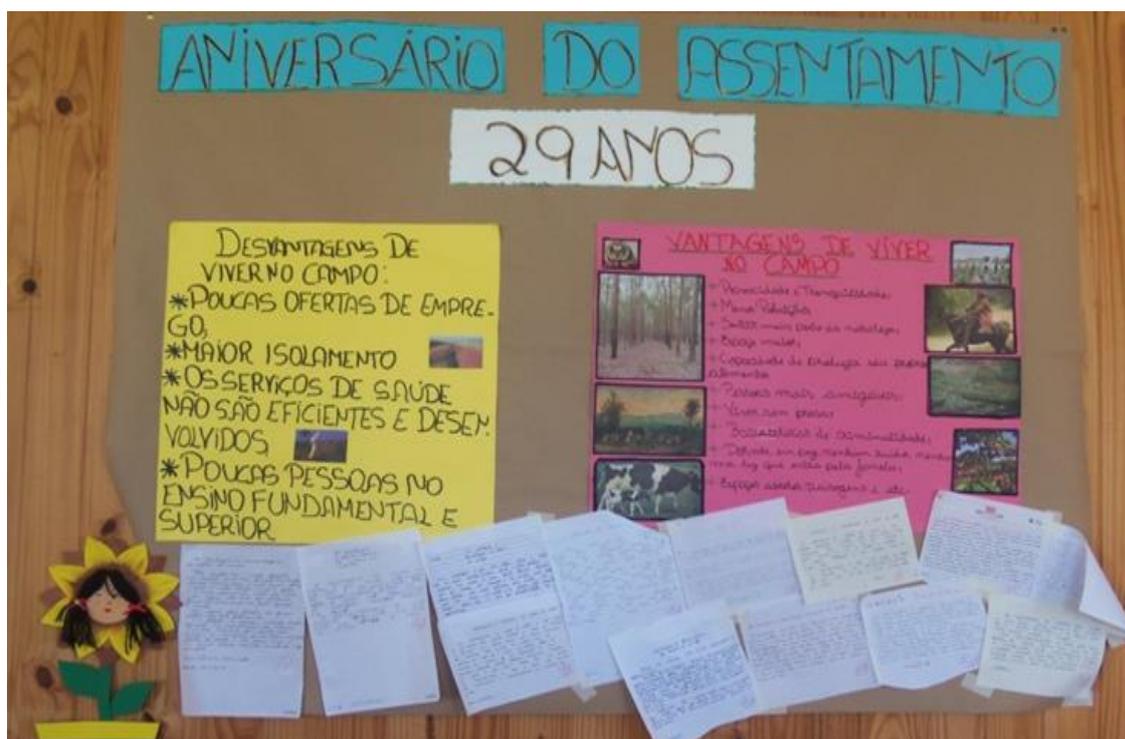
Molina (2006, p. 29) nos diz que:

O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias. A economia

não é uma totalidade, ela é uma dimensão do território. Quando a produção de mercadorias é analisada como totalidade, fora da multidimensionalidade territorial, constitui-se numa análise extremamente parcial e, às vezes, equivocada da realidade. É impossível explicar o território como um setor de produção, por mais dominantes que sejam as relações que determinam o modo de produção. Educação, cultura, produção, trabalho, infra-estrutura, organização política, mercado etc, são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. São concomitantemente interativas e completivas.

Pode-se observar nas Figuras abaixo, 42 e 43 alguns trabalhos sobre o aniversário de 29 anos do assentamento Nova Ramada, mostrando uma reflexão sobre as vantagens e desvantagens de viver no campo e na cidade e dos 30 anos do assentamento representado através de desenhos. Como pode-se analisar os desenhos são bem representativos, demonstrando a colheita, a escola, o trator, elementos significativos da vida no campo.

Figura 35 - Atividade sobre o Assentamento Nova Ramada – 29 anos



Fonte: A autora (trabalho de campo 2018)

Figura 36 - Atividade 30 anos do Assentamento Nova Ramada



Fonte: A autora (trabalho de campo 2018).

### 6.1.8 Em relação à coletividade

Nas Figuras 37 e 38 observam-se algumas atividades realizadas com os alunos sobre a coletividade.

Figura 37 - Mural representando a relação: Eu, a Escola e a Comunidade



Fonte: A autora, trabalho de campo (2018)

Para Freire (1987) os homens não se libertam sozinhos eles se libertam em comunhão, tanto em relação à Educação Ambiental Crítica quanto a Educação do Campo trabalham numa perspectiva coletiva, relacionando o homem ao meio social e a transformação da sociedade através de ações que individuais e coletivas.

Figura 38 - Trabalho Educação Infantil promovendo a coletividade



Fonte: A autora, trabalho de campo (2018).

### 6.1.9 Em relação Integração Escola Comunidade

#### ESCOLA ESTADUAL SÃO DOMINGOS SÁVIO

A integração entre escola e comunidade é uma dos fatores encontrados nas 3 escolas pesquisadas, cita-se o exemplo da Escola Estadual São Domingos Sávio. Observam-se, doces caseiros de amendoim e abóbora (Figura 39 produzidos com ingredientes doados pela comunidade e confeccionados em parceria entre comunidade e professores.

Figura 39 - Doces típicos feitos para a Festa Junina



Fonte: Facebook da escola, acesso em junho - 2018.

Pode-se observar (Figura 40) abaixo as danças da festa junina e o casamento caipira que foram apresentados pelo grupo da terceira idade da comunidade, demonstrando a integração entre escola e comunidade.

Figura 40 - Casamento Caipira e Danças



Fonte: A autora, trabalho de campo (junho/2018).

A Escola realizou a Festa junina integrada a diversas atividades, como amostra pedagógica, entrega de boletins, sala de jogo de bingo se observou crianças e idosos participando, conforme Figura 41.

Figura 41 - Bingo e Amostra Pedagógica: atividades realizadas na Festa Junina



Fonte: A autora, trabalho de campo (junho/2018).

## ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CARLOS GOMES

A Festa de aniversário da Escola Carlos Gomes, foi realizada junto com a comunidade, com uma missa onde o padre falou sobre a importância de um almoço no salão da igreja, conforme Figura 42.

Figura 42 - Missa Comemoração/Maquete 60 anos da Escola



Fonte: A autora, trabalho de campo (junho/ 2018).

Conforme Figura 43, pode-se observar a confraternização no almoço, onde foi feita uma apresentação resgatando a história da escola e atividades pedagógicas que são desenvolvidas com a participação dos pais.

Figura 43 - Almoço em comemoração aos 60 anos da Escola



Fonte: A autora, trabalho de campo (junho 2018).

Como símbolo da data família recebeu uma muda de árvore (Figura 55) de uma espécie nativa para plantar na sua propriedade, e uma das árvores foi realizado o plantio na escola com os alunos. Todas as mudas foram doadas por um integrante da comunidade.

Figura 44 - Mudanças de árvores doadas às famílias da comunidade



Fonte: Trabalho de campo (junho/ 2018).

Na Figura 45 observam-se os doces, cucas, tortas produzidas pela comunidade para a festa da escola.

Figura 45 - Doces feitos pela comunidade para a festa da Escola



Fonte: A autora, trabalho de campo (junho/2018).

### **ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL 15 DE MARÇO**

Observa-se a festa de natal e apresentação de danças típicas gaúchas, integrando os diversos festejos natalinos a cultura local (Figura 46).

Figura 46 - E. E. E. F. 15 de Março. Apresentação de Natal e de Danças Típicas (2018)



Fonte: Facebook da escola, acesso em abril de 2019.

## 6.10 Em relação a Práticas Agrícolas em Educação Ambiental e Educação do Campo

### ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SÃO DOMINGOS SÁVIO

Nas Figuras 47 e 48 observa-se o pomar, a horta e as ervas medicinais já secadas e embaladas para distribuição para comunidade.

Figura 47 - Horta e Pomar da Escola



Fonte: Arquivo escola e autora (trabalho de campo junho/2018).

Figura 48 - Projeto Ervas Medicinais



Fonte: A autora, trabalho de campo (junho/2018).

## ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SÃO CARLOS

Observa-se nas Figuras 49 e 50 abaixo, a horta onde desenvolvem atividades com os alunos e jardinagem ao redor da escola.

Figura 49 - Horta Escolar



Fonte: arquivo escola, 2019.

Figura 50 - Canteiros



Fonte: trabalho de campo (dezembro/2018).

## ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL 15 DE MARÇO

Observa-se alunos e comunidade em mutirão de limpeza, plantio de árvores nativas, jardinagem, e organização do interior da Escola, na biblioteca, salas de aula e outros, conforme, Figuras 51 e 52.

Figura 51 - Mutirão de limpeza na Escola



Fonte: facebook da escola, acesso em abril de 2019.

Figura 52 - Mutirão de limpeza



Fonte: Facebook (Nov 2018), acesso em janeiro de 2019.

Observa-se na Figura 53, atividade realizada no encerrando das atividades da Semana do Meio Ambiente juntamente com a EMBRAPA, Escola e Emater em 2017.

Figura 53 - Plantio de Mudas de Capim Elefante



Fonte: Fonte: Facebook, acesso em janeiro de 2019.

A Escola desenvolvia o projeto “Tempo Trabalho: Projeto da Horta e Canteiros” pode-se verificar abaixo o objetivo do projeto,

Proporcionar aos alunos e professores um espaço onde possam relacionar teoria e prática, desenvolvendo atividades na perspectiva do trabalho como possibilidade de transformação da natureza e da formação humana, vivenciando diferentes possibilidades de produção e relações com o Meio Ambiente (Facebook da Escola).

Cabe destacar que a Escola 15 de Março perdeu muitos dos seus projetos dedicados à horta, plantio de árvores e estufa em virtude de uma queimada (Figura 54) realizada por um vizinho que acabou se alastrando e atingindo a escola. Muitas das árvores foram atingidas. Abaixo se pode verificar, algumas manifestações realizadas na página do facebook da Escola.

Crime ambiental ocorrido na Escola 15 de Março. Dano ao patrimônio e ao trabalho pedagógico construído pelos alunos durante vários anos. Além do crime ambiental, um crime contra a educação, um crime contra a aprendizagem dos alunos, um crime contra o meio ambiente. Estamos aguardando as providências legais. Trabalho de muitos anos e de várias gerações de educandos destruídos pelo fogo. Todos lamentaram muito.

Figura 54 – Queimadas



Fonte: Facebook (Nov/2018), acesso em janeiro de 2019.

Importante destacar que escola realizou um novo plantio juntamente com a comunidade escolar de árvores nativas e frutíferas na escola em 2018, para repor as árvores (Figura 55) que haviam sido queimadas, também plantio de flores nos canteiros da escola (Figura 56).

Figura 55 - Mutirão: Plantio de árvores nativas e frutíferas



Fonte: Facebook da escola

Figura 56 - Mutirão: Plantio de mudas nos canteiros



Fonte: Facebook da escola, acesso em 23 de janeiro de 2019.

Apesar das leis, diretrizes que asseguram o direito a educação ao homem do campo, a escola do campo passa por muitos problemas, o trabalho realizado nestas escolas representa um ato de resistência. As 3 Escolas pesquisadas enfrentam inúmeros desafios para garantir seu território educativo voltado ao projeto da Educação do Campo, articulando a Educação Ambiental Crítica, buscando

educação crítica, transformadora, emancipatória, um espaço de vida e de luta da identidade para o do homem no campo.

### **6.11 Em relação aos princípios da Agroecologia**

A Agroecologia é um eixo articulador entre a Educação do Campo e a Educação Ambiental Crítica, este movimento necessita estar não só na escola do campo, mas também na escola urbana, contribuindo para um outro modo de vida. Caldart<sup>36</sup> (2019) nos diz que,

A agroecologia trata de uma forma de agricultura ou um modo de produzir fundamentado em uma abordagem ecológica e social da relação dos seres humanos com a natureza (totalidade que integram) e entre si, mediada pelo trabalho. Abordagem que foi perigosamente perdida com o domínio das relações de produção capitalistas. O avanço desse reencontro é questão urgente, antes que a humanidade não tenha mais como lembrar que as relações de trabalho não precisam ser antagônicas e de destruição de seu pressuposto material necessário: a vida (Caladart 2019).

Neste contexto, compreende-se a agroecologia não apenas num modo produção, mas modo de vida, assim, considera-se a importância das perspectivas críticas emancipatórias dialogam e se articularem, buscando a transformação das relações de dominação entre a sociedade-natureza-capital.

---

<sup>36</sup> Para exposição na Mesa “Agroecologia: cultura e ciência popular na resistência dos povos no território”, debate compartilhado com José Maria Tardin e Ana Chã em 30 de agosto 2019. (nota Caldart), Fonte: [forumnaceducampo2014@googlegroups.com](mailto:forumnaceducampo2014@googlegroups.com)

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades realizadas pelo Curso oportunizaram um grande aprendizado a todos os participantes, a valorização da escola, das práticas desenvolvidas pelos professores, da cultura local, dos saberes, do pensar de cada um nestes territórios foram pontos presentes no decorrer de todo este processo de educação.

O entendimento da importância das políticas públicas para a formação inicial e continuada de professores para que se estabeleça o fortalecimento da Educação Ambiental e da Educação do Campo na promoção e efetivação de uma educação crítica e transformadora.

Desta forma, é necessário reconhecer a diversidade dos sujeitos que fazem parte da nossa sociedade e da efetivação de uma educação pública de qualidade como direito de todos. A compreensão e reflexão dos processos educativos e pedagógicos nas escolas torna-se fundamental para o desenvolvimento de uma educação integrada, através de práxis social, que promova o fazer educativo não de forma fragmentada, mas articulada, num processo permanente e contínuo, numa relação escola/comunidade.

Para Freire (2000, p.41) “A consciência do mundo engendra a consciência de mim e dos outros no mundo e com o mundo. É atuando no mundo que nos fazemos”. Assim, depois de várias análises e perspectivas, compreendo que a Educação Ambiental Crítica e a Educação do Campo se articulam na escola quando a comunidade escolar e entorno é capaz de **COMPREENDER-SE** no mundo e ao outro.

A compreensão é um conceito que se constrói a partir de um processo, que pretende chegar à perspectiva emancipatória do sujeito estando no mundo, se reconhece nele e tem projeto no sentido de saber quais os caminhos a se seguir.

Neste sentido, a presente tese buscou compreender de que forma a Educação Ambiental Crítica, dialoga com a Educação do Campo nas escolas do campo que participaram do Curso de Extensão Educação Ambiental - Escolas Sustentáveis e Com-Vida/UFSM. Sendo assim, Conclui-se que:

O curso contribuiu para ressignificação das práticas pedagógicas dos professores, podendo ser constatado através dos relatos, discursos, práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas com os alunos, atividades realizadas com

a comunidade e entorno, como também através dos projetos desenvolvidos pelos professores da escola.

Podemos verificar na pesquisa algumas contradições nas práticas e percepções dos professores, tanto em relação às escolas como um todo, quanto aos professores da mesma escola, compreende-se neste sentido a importância de uma unidade no fazer pedagógico da escola e da formação continuada de professores. Observa-se que o trabalho docente nestas escolas caminham em construção as propostas da Educação do Campo e Educação Ambiental de forma crítica, articulada, através de práticas educativas e pedagógicas.

Ao Problematizar os conceitos de Educação Ambiental Crítica, Educação do Campo e Escola do Campo, verifica-se que:

- Educação Ambiental Crítica dialoga com a Educação do Campo, a partir dos pressupostos da Teoria Crítica, com importantes contribuições da Teoria Marxista, Com base na Educação Popular principalmente a partir dos referenciais Freirianos.

Sobre a atuação da Secad/Secadi nos eixos da Educação Ambiental e Educação do Campo nos Governos do Presidente Lula e da Presidenta Dilma e as repercussões da sua extinção no atual governo, podemos analisar que a mesma teve uma importância muito grande com importantes avanços na área apesar das contradições e limitações.

Identificou-se na realização deste trabalho que o desmonte da Educação Ambiental e da Educação do Campo, como também das políticas de diversidade, iniciou no segundo mandato do Presidente Lula com desarticulação das estruturas de Educação Ambiental no IBAMA, tensões e conflitos que ocasionaram a saída da Secretária de Meio Ambiente Marina Silva. Questões que ocorreram devido ao diálogo estabelecido entre o governo e o capital, buscando um projeto de desenvolvimento. As atividades realizadas nas escolas através da SECAD/SECADI não foram articuladas com as comunidades, com os movimentos sociais, ficando restrita a sua maioria a ações dentro da escola. Como também a redução dos orçamentos e de recursos humanos para SECAD\SECADI para o desenvolvimento de ações afirmativas.

Um fato importante a destacar foi a não aprovação pelo Congresso de nenhuma meta ou estratégia no Plano Nacional de Educação 2002/2020 para a Educação Ambiental, enquanto a Educação do Campo consegue avanços nesta

questão. Percebe-se que a Educação Ambiental ficou isolada, não se articulando com as outras modalidades educativas, e com as estruturas educacionais na escola, enquanto a Educação do Campo avançou nestes aspectos no seu fortalecimento com os movimentos sociais.

No governo do Presidente Bolsonaro a sua extinção representa um grande retrocesso nas políticas públicas, e instala um momento histórico de grande desarticulação e desmonte dos direitos constituídos por lei historicamente construídos pelos movimentos sociais.

Pode-se verificar que o projeto de extensão de Educação Ambiental Escolas Sustentáveis e Com-Vida/UFSM promoveu mudanças nas práticas docentes das escolas pesquisadas, contribuindo no desenvolvimento de uma práxis.

Identificou-se que a concepção que orienta as práticas docentes nestas escolas são fundamentadas na Concepção da Educação Crítica.

A Educação Ambiental Crítica e a Educação do Campo nas 3 escolas do Campo pesquisadas articulam-se através da PRÁXIS, se configuram em territórios educativos e resistem a uma educação opressora e massificadora. Embora, os processos educativos precisam ser ampliados, aprimorados e estruturados de acordo com a realidade de cada escola.

É preciso resistir na luta, na esperança, na práxis, nos processos educativos transformadores e emancipatórios no sentido da articulação dos diferentes campos da educação crítica, da estruturação das políticas para a formação de Educadores Ambientais do Campo, a partir de uma educação integral como práxis social.

As escolas pesquisadas constituem-se em territórios educativos na Educação Ambiental Crítica e na Educação do Campo com inúmeras contradições, mas buscando a construção do projeto da Educação do Campo. Realizam de resistência ao desmonte da educação, ao fechamento das escolas, a educação tecnicista, bancária, contrapondo o sistema educacional vigente buscando a valorização e visibilidade dos sujeitos do campo.

Entende-se a importância da compreensão e reflexão das diferentes concepções de Educação Ambiental e das dimensões da sustentabilidade, dos diferentes discursos que trazem em si para a orientação das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola do campo.

Os documentos orientadores da Educação Ambiental incorporam uma concepção crítica e o caráter permanente, contínuo, interdisciplinar, transversal e

articulado, como também trazem o respaldo jurídico para sua promoção em todos os níveis educativos, na educação formal, não formal ou informal. Porém, na maioria os professores produzem práticas educativas e pedagógicas fragmentadas, por não trazerem o entendimento das questões ambientais a partir da compreensão da totalidade. Esta questão ocorre pela falta de formação continuada dos professores dentro e fora da escola, na perspectiva de uma concepção crítica nos cursos de graduação e de formação.

Cabe ressaltar que as políticas públicas muitas vezes explicitam claramente a que projeto de mundo, de ser humano e de sociedade se vincula e em outras não, necessitando de um debate crítico. É preciso ampliar a percepção tanto dos educandos quanto dos educadores.

Desta forma, acabam reproduzindo uma Educação reducionista voltada aos processos vinculados apenas a natureza ou a gestão ambiental, retirando a construção do ser humano como um ser social e as suas relações. A Educação Ambiental na perspectiva crítica busca formar sujeitos históricos, conscientes dos seus direitos, do lugar que ocupa na relação sociedade. A Educação Ambiental quando não se estrutura e se articula com as diversas áreas do conhecimento e outros projetos educativos para a construção de uma educação crítica, transformadora e emancipatória nas relações escola/comunidade não encontra ressonância para transformar. A forma de organizar o pensamento que predomina a sociedade é através da racionalidade, da individualidade, das relações de dominação e opressão, está no cumprimento do que é proposto e não na liberdade de pensamento, na criticidade, na compreensão da totalidade das questões que permeiam as relações sociais. É preciso avançar e promover a ruptura da fragmentação do conhecimento e das relações sociedade-natureza que predomina nas escolas e nos fazeres pedagógicos dos educadores.

Compreende-se que os territórios educativos na Educação Ambiental e na Educação do Campo são espaços de exercícios de poder, do compartilhamento com os grupos que fazem parte do mesmo ou não, um, espaço de disputas, tensões, conflitos, lutas, de relações sociais que disputam diferentes projetos de sociedade. É um espaço de vida, de resistência!

A perspectiva da participação de grupos sociais organizados aumenta ou diminui de acordo com o governo na formulação e efetivação de políticas públicas. Como uma política pública que não prioriza a educação, a formação continuada de

professores na escola pode gerar emancipação dos professores e dos próprios sujeitos do campo?

O Projeto de Escolas Sustentáveis e COM-VIDA, buscava a construção de uma educação continuada, permanente, articulada numa relação escola/comunidade e seu entorno. O projeto compreendia uma formação continuada na perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos pertencentes ao seu território. A partir da pesquisa pode-se entender a complexidade que envolve a efetivação da Educação Ambiental na perspectiva Crítica e da Educação do Campo como política pública e o papel dos movimentos sociais neste processo.

Considera-se que a Campo da Educação Ambiental numa abordagem Crítica da Educação e o Movimento da Educação do Campo são processos educativos recentes que buscam construir uma educação a partir de pressupostos concretos de uma práxis social e ambiental, formando sujeitos capazes de interpretar a realidade do mundo em que vivemos na sua totalidade. Importantes avanços foram conquistados nos 20 anos da Educação Ambiental e Educação do Campo, é preciso avançar e resistir!

Às experiências nestes territórios educativos precisam serem compreendidas, avaliadas, repensadas e aprimoradas, para o fortalecimento do movimento da Educação do Campo e da Educação Ambiental, como prática social e transformadora promovendo relações igualitárias, democráticas e justas em nossa sociedade.

## 7.1 PROPOSIÇÕES DA PESQUISA

Algumas proposições são derivadas a partir da realização deste trabalho buscando contribuir na formação continuada e formação de professores para a Escola do Campo em Educação Ambiental Crítica, de forma articulada com o projeto da Educação do Campo.

- Que o campo da Educação Ambiental Crítica busque uma articulação, uma aproximação com movimento da educação do campo, com os movimentos sociais de base, comunidades tradicionais, povos ribeirinhos, com o trabalhador, as minorias que se apresentam nesta sociedade sendo exploradas, dominadas e expropriadas.

- Que os trabalhos Desenvolvidos em Educação Ambiental Crítica rompam a fragmentação entre a teoria à prática, entre a natureza e a gestão, ampliando a percepção dos seres humanos sobre si mesmo e o mundo e sobre suas relações mútuas para transformar.

- Inserção da Educação Ambiental Crítica numa perspectiva emancipatória nos cursos de licenciatura da Educação do Campo, como também o desenvolvimento de cursos de formação continuada em Educação Ambiental Crítica para os educadores e educadoras da Escola do Campo.

- A realização de um seminário para reunir pensadores da Educação Ambiental na Perspectiva Crítica e da Educação do Campo, a fim de discutir, analisar, articular e propor caminhos para a formação de professores e formação continuada. Buscando a formação de estratégias de resistência ao desmonte da Educação Pública e a estes dois campos que lutam por uma Educação Popular, crítica, emancipatória e transformadora como ferramenta na busca de uma sociedade democrática com justiça social e ambiental.

Parece ser um caminho consistente a construção de um ambiente de discussão permanente, que através de seminários, mesas ou encontros de grupos se articulem e fortaleçam os campos da Educação Ambiental, da Educação do Campo.

Diante das questões expostas destaca-se que a educação e a articulação dos movimentos sociais da EAC e a EC são elementos essenciais na construção de um ser social, que acima de tudo lute pela democracia, pelos princípios básicos de direitos humanos e da natureza.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.W.B. **Narrativas agrárias e a morte do campesinato**. R U R I S. v. 1, N. 2. Setembro de 2007.

ARROYO, M.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. **Coleção Por uma Educação Básica do Campo**, nº 2. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, M, G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender com os movimentos sociais? Currículo sem fronteiras, v.3, n.1, p. 29-49 jan./jun. 2003.

BALDUINO, A ,A. (Org) **Educação, Cultura e resistência: uma abordagem erceiromundista**. Santa Maria: Ed. Pallotti/ITEPA/EST. 2002. 208 p.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Resolução nº 2, Brasília: 15 de Julho de 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Decreto nº 7083, de 27 de janeiro de 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Brasília: 2010. Disponível em: Acesso em: 10,06. Jun 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008

\_\_\_\_\_. **Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação**. Decreto n.º 7.690, 2 de março de 2012

BRANDÃO, C.R. **Rodrigues. Pensar a Prática: escritos de viagem e estudos sobre a educação**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

BOFF, L. **A águia e a galinha, uma metáfora da condição humana**, 40º ed. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes. 1997.

BRUGGER, P; **Educação ou adestramento ambiental?** Florianópolis: Ed. Argos: 2004. 200 p.

BUCZENKO, G.L. **Educação ambiental e educação do campo: caminhos em comum** / Gerson Luiz Buczenko. 1. ed. - Curitiba: Appris, 2018. 235 p.

CALDART, R. S. et al. **Dicionário Da Educação do Campo**. Rio De Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012, pag. 501.

\_\_\_\_\_. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). Educação do campo: campo- políticas públicas – educação. Brasília, DF: INCRA - MDA, 2008. p. 67-86.

CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; osfs CALDART, Roseli Salete (Orgs.). Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. – Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo: notas para análise de um percurso. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

\_\_\_\_\_,R.S. EDUCAÇÃO DO CAMPO: NOTAS PARA UMA ANÁLISE DE PERCURSO. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CAPRA, F. **O Ponto de Mutação – A Ciência, a Sociedade e a Cultura emergente**. 27ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. 8ª ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

CARREIRA, D. **Igualdade e diferenças nas políticas educacionais, a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma**. São Paulo: Ação Educativa, 2017.

CARVALHO, I. C. de M. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

CASTELLS, M. O poder da identidade. São paulo: Paz e Terra, 1999, p.93-97

CAVALCANTI, C. **Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COSTA, C. A; LOUREIRO, F. C. **A interdisciplinaridade em Paulo Freire: aproximações político-pedagógicas para a educação ambiental crítica**. R. Katál. Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 111-121 jan./abr. 20

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 5 ed. São Paulo: Global, Gaia, 1998.

DOMÍNGUEZ, A. “**Desafíos actuales de la Educación Ambiental**” En: **Tarouco de Azevedo et al.** (Orgs.) Encontro e diálogos com a Educação Ambiental. Semeando ideias, colhendo diálogos. FURG, Río Grande. 2011.

DOMÍNGUEZ, A. Y.; PESCE, F. “**Profundizando las prácticas y releendo las teorías de Educación Ambiental**”. En: **Red Nacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Humano Sustentable**. MVOTMA- UdelaR-ANEP- MEC. 2010. Montevideo. p 59-64

DORNELES, C. D.; FAUERHARMEL, M. **Experiências de tutoria EAD no curso de Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida**. XVI Congresso Internacional de Educação Popular, XXV Seminário Internacional de Educação Popular, III Seminário Internacional Sindical, III Seminário Internacional de Educação Profissional do IF Farroupilha. Junho, 2016.

FERRARO JUNIOR, L. A. (Org). **Encontros e caminhos**: formação de educadores(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, 2005.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. **O campo da Educação do Campo**. In: MOLINA, M. C. JESUS, Sônia M. S. A. (ORGS.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.

FERNANDES, Bernardo M.; MOLINA, Mônica C. **O campo da Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia M. S. Azevedo de. (orgs.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

FERNANDES, B. M. **Território camponês**. In: Dicionário da Educação do Campo. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 746-750.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais**. I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, Brasília. 2005.

\_\_\_\_\_. **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Antunes Roca (Org). 2 ed. Belo Horizonte. Ed. Gutenberg. 2012.p. 259.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 150ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa.** 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2015.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.  
GADOTTI, M. **Histórias das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1995.

GRINGS, V.T. Educação ambiental no ensino superior: estudo de caso no curso de agronomia. (Tese Doutorado) Porto Alegre: UFRGS, 2009. 275 f.

FERNANDES, B.M. **Diretrizes de uma caminhada.** In: ARROYO, M.G; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 133-145.

GARCEZ. G. M. **Prática docente e educação ambiental nas séries finais do ensino fundamental nas escolas da zona urbana de Manoel Viana.** 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIL, **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas,. 2008.

GOHN, M. da G. **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p.51.

GROHE, Sandra Lilian Silveira. **Escolas Sustentáveis Como Proposta De Política Pública No Brasil.** X Anped Sul, Florianópolis, p. 1 – 15, Outubro,2014.

HORST, K. **Do chão atido à sala de aula - A Territorialização do MST na constituição da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues de Chagas.** 2016. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Geografia) - Universidade Federal de Santa Maria.

KIST e MEURER, A. C. (Org). **Educação ambiental: escolas sustentáveis e com – vida.** [relatos de experiências Santa Maria e região]. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2014.

KIST, A. C. F. **A água numa perspectiva crítica da Educação Ambiental: Uma análise a partir da III conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo meio ambiente.** (monografia de especialização) Santa Maria: UFSM, 2009. 91f.

\_\_\_\_\_. **Concepções e práticas de Educação Ambiental: uma análise a partir das matrizes teóricas e epistemológicas presentes em escolas estaduais de ensino fundamental de Santa Maria-RS.** (Dissertação de Mestrado). Santa Maria: UFSM, 2010. 136p.

KOLTERMANN, S. **A identidade da escola pública laica e a significação das práticas pedagógicas**. Salão do conhecimento. Inju.2016

LAYRARGUES, P.P. ET al. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Brasília:Ministério do Meio Ambiente, 2004.156 p.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 2. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **E. A Complexidade ambiental**. São Paulo, Cortez, 2003, p.15-51

LEFF, E. **Educação ambiental e desenvolvimento sustentável**. In REIGOTA, Marcos (org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999 (p.111-129).

LOUREIRO, C. F. B; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (orgs). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Premissas Teóricas para uma educação ambiental transformadora**. Ambiente e Educação, Rio Grande, 8: 37-54, 2003.

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

\_\_\_\_\_. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 27, n. 94, p. 131-152, jan./abr. 2006  
Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

\_\_\_\_\_. **Pensamento crítico, tradição marxista e a questão ambiental: ampliando os debates**. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B. (org.) **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 53-71, jan./abr. 2013

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental e gestão participativa em Unidades de Conservação** / Carlos Frederico B. Loureiro... [et al.] – 3.ed. revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Ibama/NEA/Rio de Janeiro, 2008.

\_\_\_\_\_. et al. **Contribuição da teoria marxista para a educação ambiental crítica**. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 29, n. 77, p. 81-97, jan./abr., 2009.

\_\_\_\_\_. (Org). **Educação ambiental e gestão participativa em unidades de conservação** / organização Carlos Frederico B. Loureiro, Marcus Azaziel, Nahyda Franca. Rio de Janeiro : Ibase : Ibama, 2003.

\_\_\_\_\_. **Complexidade e Dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1473-1494, Set./Dez. 2005.

LAMOSA, R. A; LOUREIRO, C.F. **A educação ambiental e as políticas educacionais: um estudo nas escolas públicas de Teresópolis (RJ)**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n.2, p. 279-292, mai./ago. 2011

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

LAYRARGUES, P.P. **A crise ambiental e suas implicações na educação**. In: QUINTAS, J.S. (Org.) Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente. edição. Brasília: IBAMA. p. 159-196. 2002.

MARRUL, FILHO, S. **Crise e sustentabilidade no uso dos recursos pesqueiros**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. Brasília. 2001. 107 p.

\_\_\_\_\_. **Crise e sustentabilidade no uso dos recursos pesqueiros**. Brasília. Ibama., 2003. 148 p.

MATOS, S.A.L.; WIZNIEWSKY C.R.F.; (org.) **Experiências e Diálogos em Educação do Campo**. Fortaleza, UFC, 2010.

MINAYO, M. C. S. (Org.). (2001). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes.

MOLINA, M. C. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

\_\_\_\_\_.; Hage. **Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior** - Revista Educação em Questão, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

MOLINA, org. **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar** – Brasília: MDA, 2014.

\_\_\_\_\_.CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 133-145.

MONTIBELLER FILHO, Gilberto. **O mito do desenvolvimento sustentável: Meio ambiente e custos sociais no moderno sistema produtor de mercadorias**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2001.

PADILHA, P.R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. 5 ed. São Paulo. Cortez. Instituto Paulo Freire, 2005. 157 p.

PASTORIO, E. **Nucleação das Escolas do Campo: o caso do município de São Gabriel/RS**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, 2015, 162 p.

QUINTAS, J. S. **A questão ambiental: um pouco de história não faz mal a ninguém**. Brasília: IBAMA, 1992.

REIS, M.; Freitas de C. Tozoni. **Educação ambiental: natureza razão e história**. Campinas/SP, autores associados, 2004.

SACHS, I. **Estratégias de transição para o século XXI: desenvolvimento e meio ambiente**. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

SAQUET, M. A. **Por uma abordagem Territorial**. In: SAQUET, M. A; SPOSITO, E. S. (Orgs.). Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p.73-94.

\_\_\_\_\_, M. A.; BRISKIEVICZ, M. Territorialidade e identidade: um patrimônio no desenvolvimento territorial. Caderno Prudentino de Geografia, nº31, vol.1, 2009.

\_\_\_\_\_. As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i)materialidade, Geosul, Florianópolis, v. 22, n. 43, p 55-76, jan./jun. 2007

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007a.

SANTOS. M. **Concepções de geografia, espaço e território**.

SANTOS, M. **Pensando o espaço do homem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, C.A, (Org) **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação / Bernardo Mançano Fernandes ... [et al.] ; organizadora Santos**. -- Brasília : Incri ; MDA, 2008, 109 p. ; 19cm -- (NEAD Especial ; 10)

SANTOS, M. **Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018

ISSN 1981-9021 - Geo UERJ - Ano 10, v.2, n.18, 2º semestre de 2008. P. 24-42  
[www.geouerj.uerj.br/ojs](http://www.geouerj.uerj.br/ojs)

SATO, M; CARVALHO, I. C. M. (Org.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SEGURA, D. de S. B. **A educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica**, São Paulo, Fapesp, 2001.

STONE, M. K, e BARLOW Z. et al. Alfabetização ecológica: **A educação das crianças para um mundo sustentável**, São Paulo: Cultrix, 2006.

SHANIN, T. A definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista. **REVISTA NERA** – ANO 8, N. 7 – JULHO/DEZEMBRO DE 2005.

SHIVA, V. **Monoculturas de Mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia**. São Paulo: Gaia, 2003.

SOBRINHO, Fernando Luiz Araújo et al (Org.). **Agricultura contemporânea no Brasil: ruralidades, tecnificação e paisagens** Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Geografia, 2017.

SORRENTINO, M. **Educação ambiental como política pública. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005

TOZONI-REIS, M. F. de C **Educação ambiental: natureza, razão história**. (Série NEAD Debate; 23). Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 268 p.

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental: as grandes orientações da Conferência de Tbilisi**. Brasília, DF: IBAMA, 1997.

TRAJBER, Rachel; SATO, Michele. **Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. especial, p. 70-78, 2010.

VEIGA-NETTO, A. J. **Ciência, Ética e educação Ambiental em um cenário pós moderno**. IN: EDUCAÇÃO E REALIDADE, RS/ Porto Alegre, v.19, n.2, jul/dez, 1994.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do estudo:** TERRITÓRIOS EM RESISTÊNCIA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA EM ESCOLAS DO CAMPO- UMA ANÁLISE A PARTIR DO CURSO DE EXTENSÃO ESCOLAS SUSTENTÁVEIS E COM-VIDA/UFMS

**Pesquisadora Responsável:** Professora Doutora Ane Carine Meurer

**Autora: Telefone** para contato: 55 9 99291617

**Instituição:** Universidade Federal de Santa Maria / Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGGEO

**Local de coleta de dados:** Escola Estadual de Ensino Fundamental São Domingos de Sávio, Escola Estadual de Ensino Fundamental São Carlos, Escola Estadual de Ensino Fundamental 15 de Março e 8º Coordenadoria de Educação.

---

A pesquisadora responsável pela investigação, Ane Carine Meurer, professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal de Santa Maria, sob o nº de matrícula 1287447, e Anna Christine Ferreira Kist, acadêmica do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, sob o nº 201560706 de matrícula, se comprometem a preservar a privacidade dos dados coletados através da observação, fotos e gravação de entrevistas, com os professores e entrevistados das Escolas de Ensino Fundamental São Domingos de Sávio, Escola Estadual de Ensino Fundamental São Carlos e Escola Estadual de Ensino Fundamental 15 de Março com professores das escolas acima supracitadas, no Rio Grande do Sul, Brasil. Concorde, igualmente, que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a realização da presente pesquisa e para a produção relativa ao estudo. As informações serão mantidas anonimamente durante cinco anos, na secretaria do Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Centro de Ciências Naturais e Exatas (prédio 17), da Universidade Federal de Santa Maria, para fins de análise e possíveis verificações, sem restrições do tempo, a contar da data de defesa final da tese. Após este período, os dados serão destruídos.

Santa Maria, 12 de setembro de 2019.

---

Ane Carine Meurer

---

Anna Christine Ferreira Kist

## ANEXO A - NOTA TÉCNICA ASSESSOR DO ÓRGÃO GESTOR DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Prezado Ministro da Educação Sr. Ricardo Vélez Rodríguez  
Prezado Ministro do Meio Ambiente Sr. Ricardo Salles

Nós, membros do Comitê Assessor do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental abaixo identificados, nesse histórico momento brasileiro, nos reportamos aos senhores novos dirigentes desses fundamentais ministérios. Considerando o Decreto nº 4.281/2002 que regulamenta a Política Nacional de Educação Ambiental, o qual diz em seu artigo 2º

“- Fica criado o Órgão Gestor, nos termos do art. 14 da Lei n 9.795, de 27 de abril de 1999, responsável pela coordenação da Política Nacional de Educação Ambiental, que será dirigido pelos Ministros de Estado do Meio Ambiente e da Educação.

§ 1 o Aos dirigentes caberá indicar seus respectivos representantes responsáveis pelas questões de Educação Ambiental em cada Ministério.

§ 2 o As Secretarias-Executivas dos Ministérios do Meio Ambiente e da Educação proverão o suporte técnico e administrativo necessários ao desempenho das atribuições do Órgão Gestor.

§ 3 o Cabe aos dirigentes a decisão, direção e coordenação das atividades do Órgão Gestor, consultando, quando necessário, o Comitê Assessor, na forma do art. 4º deste Decreto.

”E no artigo 4º “- Fica criado o Comitê Assessor com o objetivo de assessorar o Órgão Gestor”.

E, finalmente, considerando as propostas de reestruturação de ambos ministérios, compreendemos como nossa obrigação, respeitosamente, alertá-los quanto à necessidade de tais ministérios manterem, em suas respectivas estruturas organizacionais, divisões técnicas com equipes, atribuições, respaldo institucional e recursos que deem conta das obrigações legais do referido Órgão Gestor e da promoção da Política Nacional de Educação Ambiental e suas implicações, como é o caso do ProNEA, recentemente aprovado por esse Comitê.

Lembramos que a Educação Ambiental extrapola as ideologias e posicionamentos, constituindo-se em um importante elemento da gestão socioambiental, que auxilia a nação a caminhar na direção da sustentabilidade, agregando diferentes interesses para o bem de todos, conforme prevê nossa Constituição.

Por fim, reforçamos que a Educação Ambiental só terá sucesso e sentido se estiver acompanhada de uma boa gestão pública nas áreas de educação, meio ambiente, saúde, cultura, ciência e tecnologia, etc.

Como não poderia deixar de ser, ficamos à disposição dos senhores para eventuais detalhamentos e contribuições para melhorar a Educação Ambiental no Brasil.

Brasília, 21 de Janeiro de 2019.

Vânia Márcia Montalvão Guedes César

ABEMA - Associação Brasileira de Entidades de Meio Ambiente

Milton Alves de Oliveira

CIEAs Estaduais - SEMA/CIEA CEARÁ

Cristina Cuiabália Rodrigues Pimentel Neves

CNC - Confederação Nacional do Comércio

Lélio Luzardi Falcão

Força Sindical

Dulce Maria Pereira (Titular) Jacqueline Guerreiro ( Suplente)

REBEA - Rede Brasileira de Educação Ambiental

Ana Nathalia P. da Silva

REJUMA - Rede de Juventude pelo Meio Ambiente e Sustentabilidade

Antonio Vitor Rosa

RUPEA - Rede Universitária Programas de Educ.Ambiental e Sociedades Sustentáveis

Araci Asinelli da Luz

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

Jocirley de Oliveira

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## **ANEXO B - NOTA DA COMUNIDADE ACADÊMICA BRASILEIRA LIGADA AO CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Para os Senhores Presidente da República, Ministros da Educação e Meio Ambiente, para a Sociedade Brasileira e a Comunidade Internacional.

Prezados Senhores e Senhoras,

A comunidade acadêmica ligada ao campo da educação ambiental (EA), que se faz presente no Grupo de Trabalho de Educação Ambiental (GT 22) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), em grupos de pesquisa que integram os Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), no Colóquio de Pesquisadores em EA da região Sul, dos Encontros Paranaenses de EA, do Fórum Brasileiro de Educação Ambiental e demais espaços regionais, estaduais e locais que se consolidam no território nacional, com acúmulo de vivências, pesquisas, dissertações e teses divulgadas no portal da Capes, vem manifestar seu estranhamento e protesto contra as primeiras medidas e reestruturações implementadas pelo atual e recém-empossado Governo Federal.

Em contradição aos pronunciamentos de posse, que evocavam o compromisso com os caminhos democráticos e o diálogo com toda a sociedade, em suas primeiras medidas percebemos um atropelo e uma falta de escuta ao movimento de mais de 30 anos que vem consolidando a educação ambiental brasileira como uma das referências mundiais nesse campo de conhecimento.

Em parceria com outros movimentos de educadores ambientais, como a Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA), constatamos que as reestruturações dos ministérios, realizadas por decreto presidencial em 2 de janeiro de 2019, extinguem setores da educação ambiental dos Ministérios da Educação e do Meio Ambiente que constituíam o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituído pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Ressaltamos que as políticas públicas, ao longo de 30 anos, vêm sendo construídas de forma consultiva e participativa junto com a sociedade e, em particular nessa área, com a comunidade de educadores ambientais brasileiros.

Tendo como alicerce a Constituição cidadã brasileira de 1988 que, no inciso VI do § 1º do artigo 225, determina que o Poder Público deve promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino, impondo ao Poder Público e à coletividade o dever de defender e preservar o meio ambiente para as presentes e futuras gerações. Hoje temos uma série de legislações que regulam as ações das políticas de Estado que contemplam de forma relevante a educação ambiental, tais como:

- 1) a Política Nacional do Meio Ambiente de 1981;
- 2) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996;
- 3) a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, que dispõe especificamente sobre a Educação Ambiental (EA) e instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e seu Órgão Gestor;
- 4) as Resoluções do Conselho Nacional de Educação, como a nº 2/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, e a nº 2/2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e a Formação Continuada de Professores, entre muitas outras normativas que vêm sendo construídas participativamente por esta larga comunidade de educadores ambientais.

Nessas reestruturações ministeriais definidas no referido decreto, a educação ambiental foi restringida à atuação de uma Secretaria de Ecoturismo do Ministério do Meio Ambiente. Estamos interpretando isso como um grave desmonte, reducionista de uma dimensão educativa considerada na atualidade pela sociedade brasileira, assim como pela comunidade internacional, como fundamental para o enfrentamento da grave crise socioambiental.

As medidas do Executivo provocam mudanças estruturais que impedem e dificultam o cumprimento das leis que garantem a educação ambiental como uma política pública do Estado brasileiro, assim como desconhecem todo o processo que construiu e consolidou a educação ambiental no Brasil. Como autores sociais das políticas que os Senhores estão desmontando, que se somam a outras decisões no campo ambiental, as quais situam o país no rumo do agravamento da crise socioambiental, vimos manifestar nosso protesto, sublinhando

a necessidade do retorno dos órgãos gestores (MEC e MMA), com as políticas públicas construídas participativamente com a sociedade civil.

Assinem este manifesto o Grupo de Trabalho em Educação Ambiental /

(GT22) da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e demais 294 signatários.

## **ANEXO C - TEXTO- NOTA DE REPÚDIO PELA EXTINÇÃO DE COLETIVOS DEMOCRÁTICOS - DECRETO 9.759/2019**

O Decreto 9.759/19, que extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal, publicado no Diário Oficial da União em 11 de abril de 2019, que entre outras medidas revoga o Decreto que instituiu a Política Nacional de Participação Social; foi editado sem qualquer debate ou justificativa que traga a razão legislativa que ampara a extinção generalizada de uma instância político-administrativa essencial na gestão pública democrática.

A justificativa apresentada formalmente nos círculos governamentais, é a melhoria da eficiência da máquina pública; embora o próprio presidente da república, em seu Twitter, afirmou que a publicação deste decreto “significa que centenas de conselhos e comissões inúteis de participação e controle social criados pelo PT serão extintos”. No mesmo post, Bolsonaro afirma pretender derrubar “a participação social como método de governo”, “para reduzir o poder de entidades aparelhadas politicamente usando nomes bonitos para impor suas vontades, ignorando a lei e atrapalhando propositalmente o desenvolvimento do Brasil”.

Baseado em leitura ideológica e em teoria conspiratória, este Decreto representa um grave atentado contra o Estado Democrático de Direito, pois a participação popular é garantida na Constituição Federal de 1988.

Os órgãos colegiados são uma conquista da Constituição de 1988, na transição democrática no Brasil. São estruturas político-administrativas presentes em todas as políticas, programas e ações governamentais em suas múltiplas pautas, que asseguram a participação da sociedade civil organizada e o controle social sobre o Estado. Por esse motivo, a composição dos órgãos colegiados, geralmente é paritária entre os representantes do governo e da sociedade civil.

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), concebida para ser democraticamente conduzida, conta com um órgão colegiado consultivo criado por decreto - o Comitê Assessor do Órgão Gestor da PNEA -, composto por treze membros representativos de diversos segmentos sociais. A gestão participativa da PNEA encontra-se agora ameaçada de perder essa instância de participação e controle social da política pública de educação ambiental.

Com este Decreto, políticas públicas de meio ambiente, educação, saúde, direitos humanos, igualdade racial, indígena, rural, cidades e LGBT entre outras, deixarão de contar com a participação social, e tais pautas serão definidas e implementadas exclusivamente pelos governantes. Trata-se, em suma, de uma medida que instaura um método de governo autoritário que descarta a participação da sociedade de forma mais ampla, no monitoramento e implementação de políticas públicas nesses segmentos.

Considerando que este Decreto representa uma ameaça à Democracia e uma afronta à Constituição Federal; o Observare vem a público repudiar e cobrar medidas do poder judiciário e do legislativo pela imediata revogação deste Decreto.

## **ANEXO D – TEXTO - FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO CARTA- MANIFESTO 20 ANOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DO PRONERA**

LULA LIVRE!

EDUCAÇÃO É DIREITO. NÃO É MERCADORIA.

Somos camponesas e camponeses, educadoras e educadores da Educação Infantil, das escolas de Educação Básica, da Educação de Jovens e Adultos, dos Institutos Federais, dos Centros Familiares de Formação por Alternância, das Universidades, estudantes da Educação do Campo, gestoras e gestores no âmbito público, dos Movimentos Sociais Populares e Sindicais. Reunidos na Universidade de Brasília, nos dias 12, 13, 14 e 15 de junho de 2018 a fim de celebrar e demarcar os 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA, nos dirigimos à sociedade brasileira por meio desta Carta-Manifesto para tornar pública nossa leitura a respeito do atual momento político pelo qual passa o País, seus efeitos sobre os direitos das/os trabalhadoras/es, especialmente sobre a educação do povo do campo, das águas e das florestas e apresentar nossos compromissos e nossa agenda de lutas.

O momento atual é de crise estrutural da sociedade brasileira, com o aprofundamento do golpe imperialista, midiático-jurídico-parlamentar deflagrado em 2016. Trata-se de uma crise econômica, que acirra os conflitos de classe ao dirigir a maior parte da economia para o capital estrangeiro. A crise também é ambiental, hídrica, política do Estado burguês, que demonstra esgotamento na sua capacidade de assegurar direitos; há falta de representatividade da sociedade no bojo do Estado, impondo o Estado de Exceção em detrimento do Estado Democrático.

As medidas econômicas liberais adotadas pelo governo atual ratificam estas afirmações, como: a Emenda Constitucional nº 95, que congela os investimentos totais do País para assegurar os lucros ao capital financeiro; a entrega do Pré-Sal aos grandes conglomerados transnacionais, aliado à abertura do capital da Petrobras para o setor privado, causa principal da crise dos combustíveis; a Reforma Trabalhista e os ataques à Previdência Pública; os cortes orçamentários, contingenciamentos e criminalização das ações das/os docentes, gestoras/es e das próprias Universidades e Institutos Federais, colocando em risco a autonomia universitária; a ofensiva da Escola sem Partido; a militarização das escolas; a criminalização das ações dos Movimentos Sociais Populares e Sindicais; e a judicialização dos projetos desenvolvidos com estes sujeitos coletivos. Tais medidas têm provocado um agravamento da crise social que recai sobre a classe trabalhadora do campo e da cidade, com o aumento dos desempregados, que já representam 13% da força de trabalho brasileira; a perda das condições de emprego e renda e a escalada crescente da violência, majoritariamente contra jovens, pobres, negras/os, LGBT's e contra as mulheres. Dados do Atlas da Violência 2018 mostram que, proporcionalmente, são em média 30,3 homicídios para cada 100 mil pessoas – a maior taxa já registrada no Brasil. Cresce o número de mulheres assassinadas. O ano de 2017 registrou 4.473 casos de feminicídios, um aumento de 6,5% em relação ao ano de 2016. Isso significa que uma mulher é assassinada a cada duas horas no Brasil.

Acerca de questões diretamente ligadas ao campo, vale destacar que a suspensão da política de Reforma Agrária, a prioridade da política de titulação e consolidação de assentamentos, o desmonte da política de assistência técnica, as medidas que sinalizam a redução das áreas quilombolas e indígenas demarcadas, a permissão para aquisição de terras por estrangeiros revelam-se em favor da expansão do agronegócio. Tais pontos impedem um projeto de desenvolvimento comprometido com a soberania alimentar da população brasileira e impõem o acirramento das já históricas estatísticas de violência, em todas as suas formas. De acordo com dados da Comissão Pastoral da Terra, o Relatório sobre Conflitos no Campo de 2017 destaca o maior número de assassinatos em conflitos no campo dos últimos 14 anos (foram 71 crimes desta natureza, 10 a mais que no ano anterior, quando foram registrados 61). 31 destes assassinatos ocorreram em 5 massacres, o que corresponde a 44% do total. Além do crescimento no número de mortes, houve aumento em outras violências. Tentativas de assassinatos subiram 63% e ameaças de morte, 13%. Trata-se, por fim, de um modelo econômico ancorado no agronegócio, hidronegócio, mineronegócio e sua apropriação privada dos recursos naturais (água, minerais e biodiversidade), contra o qual devemos combater. O avanço do agronegócio se sustenta com o financiamento do Estado brasileiro, que garante sua expansão expropriando a terra, as águas, as florestas, territórios de camponesas/es, indígenas, quilombolas, ribeirinhas/os, pescadoras/es e a diversidade de formas de existência. O sistema do capital é uma forma necessariamente violenta que se estrutura sobre a exploração do trabalho humano, a opressão de classe, étnico-racial e de gênero, diversidade geracional e a

depredação da natureza. Seu objetivo último é a reprodução ampliada do capital, apropriando-se privadamente das forças e da capacidade humana e da natureza como mercadorias. Nesse sentido, a Educação tem sido uma área prioritária para expansão dos interesses do capital em nosso país. O empresariado impõe alterações significativas na legislação. Não à toa, a primeira medida pós-golpe foi a reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória 746/2016, que revela o caráter antidemocrático da medida, instituindo uma lógica gerencialista à gestão escolar e um currículo de natureza neotecnicista, abrindo espaço para a entrada solene e formal das empresas e suas organizações na disputa pelo Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que movimenta um orçamento anual de mais de 130 bilhões de reais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do MEC e sua intencional invisibilização da Educação do Campo estão dentro de uma política educacional que propõe “melhorar” a educação brasileira por meio da articulação do ensino às avaliações censitárias (de todas/os as/os estudantes) em escala nacional. A BNCC terá a função de padronizar competências, habilidades e conteúdos de Norte a Sul, determinando o que as escolas devem ensinar e em que tempo. Em vários países onde esta política educacional foi implantada, inclusive nos Estados Unidos, não se observou melhoria nos níveis de educação. No entanto, floresceram tanto a indústria educacional quanto a privatização da educação. Tal medida, somada aos cortes nas bolsas das/os indígenas, quilombolas e pessoas de baixa renda, aos cortes nos recursos gerais das Universidades – em que as/os primeiras/os a serem atingidas/os são as/os estudantes das periferias das cidades e estudantes do campo – indicam um período de fechamento do acesso das classes trabalhadoras do campo e da cidade ao Ensino Superior.

O orçamento do PRONERA, reconhecidamente uma das mais importantes políticas de educação construída nos últimos 20 anos, desde o Golpe vem sofrendo drásticas reduções. Em 2008, quando completou 10 anos, executou um orçamento de R\$ 70 milhões. Em 2018, chegou ao ponto mais crítico de sua história, com aporte de apenas 3 milhões de reais, agravado ainda pelo corte de 1,8 milhão antes do final do primeiro semestre, segundo dados do Incri. Não bastasse o dismantelo, há o anúncio de Diretrizes Curriculares do Ensino Médio que determinem a oferta de 40% na carga horária do Ensino Médio e 100% da carga horária da Educação de Jovens e Adultos à distância, bem como que contabilizem as horas de cursos de qualificação profissional e de tempo de trabalho voluntário na carga horária do Ensino Médio e suas modalidades. Estas questões são medidas restritivas ao acesso e permanência com qualidade à Educação Básica em um País no qual apenas a metade da população jovem com idade entre 15 e 17 anos está no Ensino Médio; aproximadamente 20 milhões de pessoas acima de 18 anos não concluíram a Educação Básica; registra um índice médio de 20% de homens e mulheres analfabetas no campo; fechamento de 37 mil escolas no campo nos últimos 10 anos, onde o índice de escolaridade é de, em média, 4,5 anos de escolarização contra 7,8 da cidade.

Nestes vinte anos de luta da Educação do Campo e do PRONERA, escreveu-se um novo período na História da Educação em nosso país. Não é mais possível aos livros de História de Educação no Brasil não acrescentar mais um capítulo à sua periodização: a construção da Educação do Campo! O protagonismo dos Movimentos Sociais Populares e Sindicais do campo, aliados aos realizados pela Educação Básica e Superior de todo o país, juntos na luta pelo direito à educação dos camponeses, foi capaz de construir um imenso patrimônio de práticas educativas, que não pode mais ser apagado, porque fincou raízes dentro de nós: construímos juntos uma nova forma de educar. Parte destas conquistas se materializa em políticas públicas e devemos lutar por sua manutenção. Parte relevante de nossas conquistas extrapola o Estado em ação e a nós pertence enquanto classe trabalhadora: a consciência de que somos sujeitos de direitos. São conquistas importantes às políticas públicas que juntos construímos nestes vinte anos de luta. Todas elas: o PRONERA; a Residência Agrária; o Procampo – Licenciaturas em Educação do Campo; o PRONACAMPO; o Saberes da Terra; o PNLD Campo; o Observatório da Educação do Campo; o PIBID Diversidade; o Escola da Terra; o PET Campo; as bolsas específicas para estudantes indígenas e quilombolas, entre outras, ainda que com imensas limitações, significam a conquista de fundos públicos para a garantia do direito à educação dos trabalhadores.

Nossas práticas educativas compreendem a imprescindível necessidade de superação da sociabilidade gerada pela sociedade capitalista, cujo fundamento organizacional é a exploração do ser humano sob todas as formas, a geração incessante de lucro e a extração permanente de mais-valia. Ao contrário desta perspectiva, nossas práticas educativas têm como horizonte formativo o cultivo de uma nova sociabilidade, na qual o fundamento encontra-se pautado na superação da forma capitalista de organização do trabalho, na associação livre das/os trabalhadoras/es, na solidariedade e na justa distribuição social da riqueza construída coletivamente pelos seres humanos. Cultivamos exatamente estas concepções e ações nos últimos vinte anos, que afrontam classes dominantes – as

quais elaboraram o “Escola sem Partido” e que objetivam barrar nossas conquistas, manter as condições de exploração das/os trabalhadoras/es e de sua alienação.

Com nossas lutas e ações da Educação do Campo, conquistamos um território há séculos bem cercado, protegido e isto tem ameaçado as classes dominantes, que tudo fazem para extinguir e se apoderar das nossas conquistas, dos fundos públicos dos quais nos apropriamos. Isso ocorre não pelo volume de recursos que as políticas públicas conquistadas pela classe trabalhadora representam, porque ele é ínfimo, quase ridículo no orçamento geral do Estado brasileiro. O que realmente está em questão é o potencial de multiplicação geométrica inerente às ações viabilizadoras da luta contra o capital.

Nós nos apropriamos da própria produção do conhecimento científico e sistematizado. Nós escrevemos nossa história e não aceitaremos mais que nos silenciem, que inviabilizem a nossa produção do conhecimento. Estamos na história, fazemos história e temos memória histórica – nós mesmos a registraremos, a construiremos com nossas lutas, escrevendo nosso futuro.

Nossos compromissos de luta e construção da Educação do Campo e do PRONERA A luta pela Educação do Campo, pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada deve estar comprometida com a defesa da democracia e com a construção de uma sociedade igualitária, sem exploração do trabalho e da natureza, baseada na Reforma Agrária e Reforma Hídrica, com um projeto popular de agricultura, pesca artesanal, extrativista vegetal, gestão das águas, saúde e cultura para todas/os as/os trabalhadoras/es do nosso País. Defendemos um Projeto Popular para o Brasil que visa fortalecer a economia nacional, o desenvolvimento autônomo, soberano e que enfrente as desigualdades de renda e direitos. Nós nos comprometemos:

1. Construir a Reforma Agrária Popular, com destinação das terras a quem nela vive, trabalha e a quem está impossibilitado de trabalhar porque delas foi expropriado. Construir a agricultura camponesa como modo de fazer agricultura e de viver das famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos por meio da produção rural, nos seus distintos modos de existência que lhes é própria, seja em relação ao modo de produzir e à vida comunitária, seja na forma de convivência com a natureza;
2. Afirmar a agroecologia como matriz tecnológica, princípio social/pedagógico e projeto de agricultura camponesa/familiar e nosso engajamento com a produção de conhecimento e desenvolvimento da agricultura, da pesca, do extrativismo vegetal a partir da perspectiva da agrobiodiversidade, do agroextrativismo, da segurança e soberania alimentar dos territórios;
3. Lutar pela superação de todas as formas de exploração do trabalho humano e da opressão étnico-racial, cultural, política, de gênero, diversidade geracional, religiosa e de classe;
4. Ratificar os compromissos assumidos pela Conferência Nacional Popular de Educação contidos na Carta da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE) 2018, reafirmando nossa luta com as/os trabalhadoras/es na defesa da educação pública e gratuita com gestão pública;
5. Reafirmar veementemente que FECHAR ESCOLAS, TURNOS E TURMAS SÃO CRIMES! E nos mobilizarmos permanentemente contra as estratégias de desmantelamento da Educação, as iniciativas do Estado e do setor privado que impeçam o acesso das/os camponesas/es à escola DO campo, NO campo;
6. Combater a privatização da educação pública em todas as suas formas, tanto na formação inicial/continuada quanto na gestão, e seguir na defesa de uma educação pública e gratuita desde a Educação Infantil até a Universidade;
7. Atuar contra as reformas empresariais instituídas por meio da reforma do Ensino Médio e da BNCC e as propostas de transformar EJA e Ensino Médio em Educação à Distância (EaD), que buscam subordinar a Educação Básica às exigências do mercado, reduzindo as dimensões formativas a exames de avaliação contínuos, aprofundando a exclusão;
8. Repudiar veementemente a militarização das escolas e lutar por políticas emancipatórias que visem a superação dos mecanismos de subordinação das/os camponesas/es;
9. Avançar com os princípios da Educação do Campo nas escolas do campo e na formação de educadoras/es. Buscar a construção de uma escola ligada à produção e reprodução da vida, que tome o trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história como matrizes organizadoras do processo formativo, com participação da comunidade e auto-organização de educandas/os e de educadoras/es;
10. Reafirmar a interface entre a Educação do Campo e a Educação Especial, garantindo ingresso, permanência, acessibilidade e inclusão das/os educandas/os com deficiência nas escolas do campo, das águas e das florestas;
11. Fortalecer a luta em defesa do PRONERA e das Licenciaturas em Educação do Campo nas Instituições de Ensino Superior com as condições necessárias, como moradia estudantil;

12. Lutar pela inserção dos egressos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas escolas do campo por meio de concurso público e editais que contemplem a formação de acordo com as habilitações da Educação do Campo; e

13. Fortalecer a organicidade do FONEC por todo o território nacional, organizando Fóruns, Comitês e Articulações estaduais com representatividade de todos os sujeitos, com princípios e ações de resistência e de luta pelo direito à Educação do Campo, no campo.

Seguiremos lutando. Seguiremos resistindo. Seguiremos estudando. Não só na escolarização básica, limite que a ânsia do lucro dos capitalistas nos reserva. Seguiremos avançando como fizemos nestes últimos vinte anos. Seguiremos nos formando: agrônomas/os; historiadoras/es, advogadas/os, médicas/os, professoras/es e em todos os outros segmentos profissionais que um projeto popular de Reforma Agrária requer. Seguiremos também disputando as Universidades e os Institutos Federais. E nestes faremos não apenas mestrados e doutorados; nós também seremos seus docentes. Como assim já o são dezenas de estudantes nossos que passaram pelo PRONERA. A história nos pertence. A vitória, ainda que demorada, será da classe trabalhadora.

EDUCAÇÃO É DIREITO. NÃO É MERCADORIA.  
VIVA A EDUCAÇÃO DO CAMPO e VIVA O PRONERA!  
LULA LIVRE!  
VIVA MARIELLE FRANCO! VIVA ANDERSON!

FORA TEMER!

Brasília-DF, 15 de junho de 2018.

## **ANEXO E - TEXTO - CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO- MANIFESTAÇÃO FECHAMENTO DE ESCOLAS**

O Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul tendo recebido denúncias de fechamento de escolas, especialmente do campo, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação em desconformidade com as normas deste Conselho e legislações conexas, instalou, por meio da Portaria CEEEd nº 14/2017, Comissão Especial de Sindicância, conforme previsão legal da Lei Estadual nº 9.672/1992, notadamente o art. 11, inciso VIII.

A Comissão Especial de Sindicância desenvolveu seus trabalhos a partir de 24 de abril de 2017. Nesse período analisou documentos e realizou oitivas de gestores das Coordenadorias Regionais de Educação – CREs e de escolas, bem como representantes das comunidades escolares das unidades de ensino em processo de cessação pela Secretaria de Estado da Educação.

Com base nesse processo, a Comissão Especial de Sindicância, dentro do prazo previsto na Portaria CEEEd nº 14/2017, elaborou Relatório Final, homologado em 18 de julho de 2017, que apresenta as seguintes constatações:

a. Verifica-se que a Secretaria de Estado da Educação invadiu competência deste Conselho ao criar norma para o fechamento de escolas através da Portaria 280/2016.

b. Verifica-se o descumprimento total ou parcial da Resolução CEEEd nº 320, de 18 de janeiro de 2012, com a redação dada pela Resolução CEEEd nº 329, de 13 de maio de 2015, bem como da Lei estadual nº 14.705, de 26 de junho de 2015 (Plano Estadual de Educação).

Nesse sentido conclui por:

1. Reiterar à Secretaria de Estado de Educação que revogue o Inciso I e os Parágrafos 1º e 2º da Portaria 280/2016, bem como dos atos de instauração de processos de fechamento de escolas, turmas e turnos, com base nesse dispositivo.

2. Determinar, no que tange a cessação de escolas, turmas e turnos, o fiel cumprimento das normas que regulam a matéria, por parte da Secretaria de Estado da Educação.

3. Propor que se definam estratégias e se implementem ações no âmbito da Secretaria de Estado da Educação para efetivação do Plano Estadual de Educação, especialmente no que concerne à “busca ativa”, conforme metas 2 e

4. Encaminhar cópia deste Relatório à Secretaria de Estado da Educação, ao Ministério Público Estadual e à Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul.

Diante do exposto, este Conselho torna público o Relatório Final da Comissão Especial de Sindicância, que pode ser acessado aqui: CES – COMISSÃO ESPECIAL DE SINDICÂNCIA

Domingos Antônio Buffon  
Presidente do CEEEd/RS

**Publicação: 20/07/2017 às 08:45**

**Fonte: <http://www.ceed.rs.gov.br/conteudo/13981/manifestação-fechamento-de-escolas> Acesso em 24 de junho de 2018.**

**ANEXO F - PROGRAMAÇÃO: SEMINÁRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL CURSO “EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ESCOLAS SUSTENTÁVEIS E  
COM-VIDA”**

**PROMOÇÃO:** Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) / Centro de Educação (CE) / Curso de extensão “Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida (FUE/CE/UFSM)

**PÚBLICO-ALVO:** cursistas e demais interessadas

**VAGAS:** 90 (noventa)

**DATA DO EVENTO:** 06 de junho de 2015

**LOCAL DO EVENTO:** NESAF – Núcleo da Agricultura Familiar - Centro de Ciências Rurais, Prédio 44 (ao lado), UFSM, Santa Maria

**OBJETIVO GERAL:** Sistematizar atividades e trabalhos desenvolvidos durante o curso “Educação Ambiental: escolas sustentáveis e com-vida” ampliando conhecimentos acerca das questões abordadas.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Compartilhar experiências e evidenciar a diversidade das realidades das escolas (campo e cidade) envolvidas; - Aprofundar conhecimentos acerca da Educação Ambiental; - Vivenciar momentos de partilha e diálogo buscando a construção de alternativas em ações coletivas que possam contribuir com a efetivação das “escolas sustentáveis e com-vida”.

**PROGRAMAÇÃO**

8h30 às 9h30: Credenciamento e recepção dos participantes com coffee break .

9h30: Abertura: Coordenadoras do Curso.

9h30 às 11h: Mesa Redonda: “Práticas de Educação Ambiental nos espaços educativos”.

11h às 12h: Grupos de discussão.

12h: Almoço (Restaurante atrás da Reitoria).

13h às 14h: Roda de conversa por grupo.

14h às 15h: Apresentação da sistematização dos grupos e encaminhamentos

15h: Encerramento.

15h30 às 16h30: Momento cultural de encerramento com coffee break.

\*Mostra de trabalhos: os trabalhos serão expostos no início da manhã e permanecerão em exposição até o final do evento.

**CERTIFICAÇÃO:** Certificado de 8 horas para participantes com, no mínimo, 75% de frequência.

**ANEXO G - PARECER SOLICITADO PELA SECAD AOS PROFESSORES  
PESQUISADORES E COORDENADORES DO CURSO “EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL: ESCOLAS SUSTENTÁVEIS E COM-VIDA”**

1 – Sobre o conteúdo do curso (Conteúdos que deveriam ser revisados, com justificativa).

Os conteúdos foram extremamente importantes, abordaram desde as questões pedagógicas, críticas a questões técnicas sobre sustentabilidade. Porém vale ressaltar que os conteúdos foram extensos e com muitas leituras. Levando-se em consideração o tempo restrito do curso para leitura e realização de todas as atividades. Torna-se inviável em determinados momentos pelas dificuldades enfrentadas pelos professores diante dos seus compromissos frente à escola e pela falta de tempo, viabilizar todas as atividades propostas pelo SIMEC. Em alguns casos as questões foram confusas deixando dúvidas para sua realização devendo as mesmas ser mais objetivas.

Em relação, especificamente, ao conteúdo pedagógico, deve-se lembrar que a educação ambiental conforme a Lei 9795, busca a emancipação dos sujeitos, uma educação crítica, libertária e emancipatória, a Educação Ambiental nasce dos movimentos sociais, baseada na proposta de Paulo Freire, ou seja, uma educação dialógica e participativa.

Neste contexto os conteúdos e suas abordagens não devem perder esta perspectiva de educação emancipatória e de empoderamento dos sujeitos para a resolução dos problemas socioambientais que fazem parte da sua realidade, A perspectiva da sustentabilidade e de tecnologias limpas deve ser trabalhada como um instrumento de educação ambiental e não como foco principal. Os conteúdos devem manter o equilíbrio entre estas duas perspectivas tendo como referência a realidade local de cada comunidade a ser aplicado.

2 – Sobre a metodologia (Pontos a serem melhorados, se for o caso).

Sem maiores considerações pela metodologia proposta pelo curso, porém em virtude das diferentes realidades vivenciadas pelas escolas brasileiras, devido a falta de materiais, acesso e horário para professores. Cabe destacar que seria importante adotarem alguns materiais disponíveis pela plataforma em CD'S e DV'S e impresso para a equipe, para que possa sanar estas questões nas escolas.

3 – Sobre os critérios de avaliação (Conveniência e adequação dos critérios de avaliação adotados pelo MEC).

Como trabalhamos num processo de Educação (Educação Ambiental) onde cada escola ou grupo deve ser trabalhado conforme sua realidade local, havendo diferenças entre as sociedades, diferenças culturais, econômicas, entre outras. A avaliação realizada através de pontos quantitativos torna-se injusta e não avalia o verdadeiro potencial de cada um.

Acreditamos que uma avaliação qualitativa dos alunos desempenharia melhor este papel, além de ser justa. (Lembrando que nem todas as escolas e professores tem as mesmas condições para execução de determinado trabalho ou tarefa, o cumprimento da tarefa de acordo com a sua potencialidade e fragilidade é que deve

ser avaliado, os trabalhos desempenhados por grupos de escola promove a união e não competição entre os participantes).

#### 4 – Lições Aprendidas (Aspectos relevantes para o aperfeiçoamento do programa)

Observou-se no decorrer do trabalho em uma das escolas, que não houve interação entre a gestão, da escola e os participantes do grupo, devido a Direção não se envolver e não ter conhecimento sobre o objetivo do trabalho, a Direção passou a ver o mesmo como uma ameaça, visto ser período de eleições na escola.

Algumas atividades realizadas pelos cursistas mexeram com as inquietações e algumas escolas, diante disso, é necessário um estreitamento dos laços entre coordenação, gestão e professores participantes. Buscamos trabalhar igualmente conhecendo nossos cursistas e a realidade que vivenciavam, partindo dos problemas vivenciados na sua comunidade escolar e das suas fragilidades para o desenvolvimento do trabalho. Procurou-se integrar as atividades a outras que estivessem ocorrendo na escola, inserindo o nosso trabalho na realidade dos mesmos.

O curso foi extremamente importante, trouxe resultados satisfatórios, houve mudanças e continuidade do processo com os professores e escola, o acompanhamento da escola e trabalhos foram fundamentais para o êxito das atividades propostas e para o curso como um todo. A construção coletiva e realização das atividades em grupo com diálogo, debate e a construção através de diferentes saberes foram uma das peças chave deste processo. A continuidade deste curso como uma segunda etapa seria uma grande oportunidade de fortalecer os laços criados e atender um dos principais pontos da Educação, a continuidade do processo educativo. O Curso Com Vidas está de parabéns pela equipe e pelo trabalho.

As atividades realizadas pelo Curso oportunizou um grande aprendizado por todos os integrantes que participaram deste processo, o objetivo desta pesquisa não se encontra na avaliação deste, mas compreender o processo da Educação Ambiental nas Escolas do/campo que participaram deste curso. A valorização da cultura, do saberes, do pensar de cada um destes territórios foram pontos presentes no decorrer de todo este processo de educação.

A importância das políticas públicas para a formação de professores é fundamental para que estabeleça o fortalecimento do campo da educação ambiental no ensino formal. As experiências que contemplem a diversidade, o fazer pedagógico de forma articulada, permanente compreendidas, avaliadas e aprimoradas.