

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS INTEGRADAS DO PONTAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA DO PONTAL**

CÁSSIA MARIA OLIVEIRA BISINOTO

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MEIO RURAL: estudo dos viveres e práticas
ambientais nas escolas do campo no município de Ituiutaba-MG**

Ituiutaba

2018

CÁSSIA MARIA OLIVEIRA BISINOTO

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MEIO RURAL: estudo dos viveres e práticas ambientais nas escolas do campo no município de Ituiutaba-MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Linha de Pesquisa: Dinâmicas Ambientais

Orientadora: Prof. Dra. Geresa Gonçalves Moura

Ituiutaba

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

B622e Bisinoto, Cássia Maria Oliveira, 1978-
2018 Educação ambiental no meio rural : estudo dos viveres e práticas ambientais nas escolas do campo no município de Ituiutaba-MG / Cássia Maria Oliveira Bisinoto. - 2018.
110 f. : il.

Orientadora: Gerusa Gonçalves Moura.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Geografia.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.284>
Inclui bibliografia.

1. Geografia - Teses. 2. Educação ambiental - Estudo e ensino - Teses. 3. Educação ambiental - Ituiutaba (MG) - Teses. 4. Educação rural - Ituiutaba (MG) - Teses. I. Moura, Gerusa Gonçalves. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU: 910.1

CÁSSIA MARIA OLIVEIRA BISINOTO

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MEIO RURAL: estudo dos viveres e práticas ambientais nas escolas do campo no município de Ituiutaba-MG

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Gerusa Gonçalves Moura (Orientadora)

Universidade Federal de Uberlândia - Faculdade de Ciências Integradas do Pontal

Prof. Dr. Rildo Aparecido Costa (Membro)

Universidade Federal de Uberlândia - Faculdade de Ciências Integradas do Pontal

Prof. Dr. Mauro das Graças Mendonça (Membro)

Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM

Data:

Resultado: _____

AGRADECIMENTOS

Estes dois anos em que realizei esta pesquisa foram uma marcante jornada de desafios e aprendizado, construída com esforço e disciplina.

Neste período aprendi que qualquer trabalho de pesquisa é a extensão da vida do pesquisador. Assim, diversos obstáculos e dificuldades surgiram de forma inesperada e, por meio deles, tive a convicção de que deveria enfrentá-los com coragem e determinação, pois é justamente nesses momentos que revelamos o que verdadeiramente carregamos no coração.

Por esta razão, manifesto minha gratidão a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Primeiramente, agradeço a Deus, nosso Pai Maior, e a Jesus, nosso amado Mestre, por abençoarem minha caminhada repleta de desafios e conquistas.

Em especial, minha gratidão à Professora Geresa Gonçalves Moura pela orientação, paciência, companheirismo e incentivo, principalmente nos momentos de fragilidade, proporcionando-me novas experiências e saberes.

Aos meus pais Cacildo e Maria Alice (não mais presente neste plano, mas eterna em meu coração e minha maior inspiração) por terem me dado os melhores exemplos e incentivos na busca pela evolução pessoal e pelo aprendizado constante a fim de contribuir para um mundo melhor.

Ao meu esposo Edson e meus filhotes, Lorenzo Francisco e Miguel Pietro, pela paciência e compreensão em meus momentos de reclusão para os estudos, tantas vezes ausentando-me do convívio familiar.

Aos meus irmãos Patrícia e Carlos Augusto, minha cunhada Shirley e meus sobrinhos pela torcida e por acreditarem em meu potencial.

Aos meus sogros Jovito e Rosa, meus cunhados Edcarlos e Chrystianne, Eder e Vivian, pelo apoio de sempre.

Gratidão à prima Wanderléia por me apresentar este leque de possibilidades, que é a Geografia, e por me fazer acreditar na busca constante pelo conhecimento.

Agradeço a todos os amigos, colegas de trabalho, colegas de curso, professores, que de alguma forma foram como molas propulsoras para que eu continuasse a jornada da pesquisa.

Aos diretores, professores, secretários, pessoal da limpeza, da cantina, alunos e comunidades de todas as escolas pesquisadas.

E, finalmente, a todos aqueles que, mesmo não tendo tido seus nomes aqui registrados, tornaram possível a realização deste trabalho, muito obrigada!

Navegar é preciso, viver não é necessário, costumava dizer Fernando Pessoa, seguindo Nietzsche, que escrevera: “É necessário navegar, deixando para trás nossas terras e os portos de nossos pais e avós; nossos barcos têm de buscar a terra de nossos filhos e netos, ainda não vista, desconhecida. Assim pensa o saber ambiental” (LEFF, 2012, p. 131).

RESUMO

A Educação Ambiental pode ser aplicada de diversas formas, com a finalidade de construir conhecimentos, valores sociais, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, e, neste sentido, a presente pesquisa se propôs a compreender como vem sendo trabalhado o tema transversal Educação Ambiental nas escolas do campo no município de Ituiutaba-MG. De forma específica, buscou-se analisar historicamente a Educação Ambiental brasileira no tempo e no espaço e sua vinculação com a Educação Ambiental no meio rural. Verificou-se, da mesma forma, se as práticas pedagógicas ambientais desenvolvidas pelos professores nestas escolas estão de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, especificamente no que diz respeito ao Meio Ambiente, além de identificar as conexões dos viveres e das práticas pedagógicas de Educação Ambiental, no que tange a interdisciplinaridade e a transversalidade. Pelo caráter singular da pesquisa, esta se desenvolveu por meio de estudo de caso, incluindo estudo exploratório, com aplicação de questionários semiestruturados respondidos por professores, alunos e seus familiares. As análises sinalizam que as práticas de educação ambiental realmente acontecem nas escolas do campo, ora em consonância com os viveres ambientais, ora em contradição entre o discurso e a prática, efeito de uma participação limitante de familiares e comunidade com a escola, relação fundamental para a formação de cidadãos transformadores na sociedade.

Palavras-chave: Educação Ambiental; escolas do campo; Meio Ambiente; transversalidade.

ABSTRACT

Environmental Education can be applied in a variety of ways, including the purpose of building knowledge, social values, skills, attitudes and competences aimed at environmental conservation, and, in this sense, the present research aimed to understand how the transversal theme Environmental Education is being practiced in the rural schools in the municipality of Ituiutaba-MG. Specifically, we sought to analyze the Brazilian Environmental Education historically in time and space and its link with Environmental Education in rural areas. It was also verified if the environmental pedagogical practices, developed by the teachers in these schools, are in agreement with the National Curricular Parameters, specifically with regard to the Environment, in addition to identifying the connections of the way of living on farms and the pedagogical practices of Environmental Education, with respect to interdisciplinarity and transversality. Due to the unique character of the research, it was developed by means of a case study, including exploratory study, with the application of semi-structured questionnaires answered by teachers, students and their families. The analyzes indicate that environmental education practices actually take place in the rural schools, in accordance to environmental experiences, sometimes in contradiction between discourse and practice, justified by the effect of a limited participation of family and community in the school, which is a fundamental relationship for the formation of citizens as agents of change in society.

Keywords: Environmental Education; rural schools; Environment; transversality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Ituiutaba/MG: localização geográfica do Município	56
Mapa 2 – Ituiutaba/MG: localização geográfica das escolas do campo do município de Ituiutaba	59

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Ituiutaba/MG: vista parcial da Escola Municipal Quirino de Moraes, 2017	60
Foto 2 – Ituiutaba/MG: mosaico de fotos da Escola M. Quirino de Moraes, 2017	61
Foto 3 – Ituiutaba/MG: vista parcial da Escola Municipal José da Silva Ramos, 2017.....	62
Foto 4 – Ituiutaba/MG: mosaico da Escola M. José da Silva Ramos, 2017.....	62
Foto 5 – Vista parcial da Escola Municipal Bernardo José Franco, 2017.....	63
Foto 6 – Mosaico de fotos da Escola M. Bernardo José Franco, 2017	63
Foto 7 – Vista parcial da Escola M. Archidamiro Parreira de Souza, 2017.....	64
Foto 8 – Mosaico da Escola M. Archidamiro Parreira de Souza, 2017	64
Foto 9 – Comemoração Dia da Água na Escola Municipal Quirino de Moraes, 2017.....	68
Foto 10 – Projeto Biomas do Brasil– Escola Municipal Quirino de Moraes, 2017.....	81
Foto 11 – Projeto Biomas – Escola Municipal Quirino de Moraes, 2017	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Ituiutaba/MG: gênero dos estudantes, 2017	66
Gráfico 2 – Ituiutaba/MG: Forma como a temática ambiental é trabalhada, 2017	67
Gráfico 3 – Ituiutaba/MG: Ações de proteção ao Meio Ambiente, 2017.....	69
Gráfico 4 – Ituiutaba/MG: Destino do lixo das famílias de acordo com os alunos, 2017.....	70
Gráfico 5 – Ituiutaba/MG: Captação de água para o consumo, segundo os alunos, 2017	71
Gráfico 6 – Ituiutaba/MG: Grau de instrução das famílias, 2017	72
Gráfico 7 – Ituiutaba/MG: Interesse dos familiares com o Meio Ambiente, 2017	74
Gráfico 8 – Ituiutaba/MG: Destino do lixo doméstico, 2017	75
Gráfico 9 – Ituiutaba/MG: Captação da água para consumo pelas famílias, 2017	76
Gráfico 10 – Ituiutaba/MG: - Ações de proteção ao Meio Ambiente pelas famílias, 2017	77

Gráfico 11 – Ituiutaba/MG: Faixa etária dos professores, 2017.....	78
Gráfico 12 – Ituiutaba/MG: Ano de conclusão da graduação dos professores, 2017	79
Gráfico 13 – Ituiutaba/MG: Frequência em que a temática EA é tratada em sala de aula, 2017	83
Gráfico 14 – Ituiutaba/MG: Interesse dos professores pelo Meio Ambiente	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Origem e significados das palavras: cidade – urbano e campo – rural	46
Quadro 2 - Ituiutaba/MG: dados das escolas do campo do município de Ituiutaba	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CIDES - Comissão Interministerial para o Desenvolvimento Sustentável
- CPDS - Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e da Agenda 21
- EA - Educação Ambiental
- EMATER MG - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural de Minas Gerais
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases
- MA – Meio Ambiente
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- MMA - Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal
- ONU - Organização das Nações Unidas
- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIEA - Programa Internacional de Educação Ambiental
- PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental
- PPGEP – Programa de Pós-Graduação em Geografia do Pontal
- PPP - Projeto Político Pedagógico
- PRONEA - Programa Nacional de Educação Ambiental
- UFU – Universidade Federal de Uberlândia
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRA E O MEIO RURAL: análise histórica no tempo e no espaço.....	24
1.1. Situando a Educação Ambiental: os princípios, os caminhos, a ação humana e a problemática ambiental.....	24
1.1.1. A Educação Ambiental e a relação com o Ensino Formal.....	32
1.2. Breve histórico da educação do campo no Brasil: uma abordagem sobre os desafios da educação do campo no Brasil contemporâneo.....	38
1.2.1. O campo e o rural, a cidade e o urbano: alguns pressupostos teóricos.....	45
CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS:	49
2.1. A correlação entre os PCNs e Meio Ambiente: uma reflexão.....	49
2.2. Educação Ambiental nos projetos transversais: reflexões sobre EA como tema transversal.....	51
CAPÍTULO 3 - VIVERES E PRÁTICAS: conexões das práticas de Educação Ambiental nas escolas do campo no município de Ituiutaba.....	55
3.1. Conhecendo nosso campo de pesquisa: da escola à vida cotidiana.....	55
3.1.1. Conhecendo o município de Ituiutaba - Minas Gerais.....	55
3.1.2 As escolas do campo do município de Ituiutaba-MG.....	57
3.2. Saberes, práticas e percepções ambientais: resultados e análises.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	92
ANEXOS.....	98
Anexo A – Roteiro de entrevistas com os professores das quatro escolas do campo pesquisadas no município de Ituiutaba-MG.....	98
Anexo B – Roteiro de entrevistas com os alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental das quatro escolas do campo pesquisadas no município de Ituiutaba-MG.....	102
Anexo C - Roteiro de entrevistas com as famílias dos alunos selecionados das quatro escolas do campo pesquisadas no município de Ituiutaba-MG.....	104
Anexo D - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia.....	106

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) exerce um papel fundamental no processo de transformação do homem e deve ser praticada de maneira contextualizada, suscitando mudanças de comportamentos que possibilitarão a formação plena e reflexiva de cidadãos críticos, devidamente preparados e comprometidos, capazes de atuar efetivamente na proteção e melhoria do meio ambiente.

Neste aspecto, a EA, considerada recurso fundamental para o estímulo da consciência ambiental, da ética e do desenvolvimento, incorpora-se como prática inovadora em diferentes contextos, sendo diversos os cenários que ocupa como uma das alternativas mais discutidas na contemporaneidade para a compreensão dos impactos provenientes das diversas mudanças globais do meio ambiente que, gradativamente, têm se apresentado.

Em sua maioria, os problemas ambientais resultam de alguns impactos advindos da apropriação e construção territorial dos grupos humanos e suas relações com o espaço em que habitam. Estas alterações das dinâmicas naturais, que ocasionam prejuízos à humanidade, são oriundas de contextos territoriais diferenciados e remetem a uma relação assimétrica entre poderes antagônicos da sociedade e suas diferentes formas e ainda de possibilidades de se apropriarem e construir o espaço em que vivem.

Desta forma, torna-se necessário analisar os fundamentos históricos da EA e seu contexto social, político e econômico com o objetivo de uma educação efetiva.

A atual situação do meio ambiente no mundo e, em particular no Brasil, revela a importância de efetivar o papel da escola como instituição responsável pela formação integral dos cidadãos, por meio de uma educação que responda precisamente à realidade, e que dê uma resposta adequada a seus problemas. (DIAZ, 2002).

Segundo Brasil (2007), quando a temática ambiental é agregada aos projetos pedagógicos e curriculares da escola, esta se torna um espaço que possibilita diálogos e fomenta ações ambientais, seguindo o que preconiza a Política Nacional de Meio Ambiente (Lei nº 6.938/81) e as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs - 1998).

Para atingir tal fim, os objetivos pedagógicos da EA precisam ser bem definidos, transformando-os em um evento constante ao longo do ano letivo, com a realização de atividades que envolvam toda a escola com suas disciplinas e a comunidade em geral, sendo primordial desenvolver uma nova forma de ver o mundo.

A Educação Ambiental é um processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinação que os tornem aptos a agir e resolver problemas ambientais presentes e futuros. (DIAS, 1994, p. 59).

Uma educação de fato ambiental deve discutir os aspectos éticos das trajetórias e prioridades que determinados ramos da ciência tomam, mostrando os interesses subjacentes a elas. A educação, nesse contexto, deverá ser voltada a contribuir para que se adquira uma visão de mundo mais crítica e que possa vir a amenizar os contrastes existentes.

A formação do indivíduo só faz sentido, então, se for pensada em relação ao mundo em que ele vive e pelo qual é responsável. Assim, a EA destaca-se na tomada de posição de responsabilidade pelo mundo em que vivemos, incluindo aí a responsabilidade com os outros e com o ambiente. A sociedade moderna, se assim se puder conceituar, pois não é possível conceber modernidade sem se ater ao ambiente em que se vive, conduz ao questionamento de cidadania quando se percebe a atual situação dos níveis de degradação ambiental.

Os recursos naturais do nosso planeta são vistos como inesgotáveis na relação homem-natureza e esse modo de pensar mobiliza, de forma especial, a questão da EA que deve ser apresentada como uma ação coletiva, comprometendo todas as esferas da sociedade, desde crianças, jovens, adultos e idosos, uma vez que todos, independentemente do espaço geográfico em que estejam inseridos, provocam transformações, principalmente em relação ao uso inadequado do meio ambiente, por menores que sejam.

Historicamente, o esboço da EA refere-se a um campo de estudo no qual a inserção da interferência humana e seus impactos nas formações sociais e nos modos de produção sobre a base natural do meio ambiente, procedem na degradação ambiental decorrente da exploração exacerbada dos recursos naturais.

Este contexto histórico transformador da EA possibilita uma prospecção a sua vinculação com o meio rural, sobretudo em relação à questão da aplicabilidade da EA nas escolas do campo. Conforme afirma Leite (2002), por ser ampla, a educação exprime uma variável de conformidade com o “espaço”, permitindo que existam formas educacionais distintas, destacando-se a educação rural.

A estrutura social, cultural e econômica do meio rural difere bastante do meio urbano, refletindo diretamente no comportamento e aprendizagem educacional. Por isso,

[...] pensar a escola do campo é pensar o homem rural, seu contexto, sua dimensão como cidadão, sua ligação com o processo produtivo. É questionar sua ligação direta com a qualificação direta profissional e seu grau de comprometimento e

interferência na formação sociopolítica das pessoas ali envolvidas e a forma como tem acompanhado as transformações ocorridas no campo. (LEITE, 2002, p. 14).

De acordo com Leite (2002), a falta de metodologias adequadas para os estudantes do campo contribuiu para a descaracterização da sociedade rural, uma vez que, ao longo da história, o percurso da educação oferecida no campo é caracterizado pelo atraso e irrelevância, além da precariedade.

Observando este contexto, surge uma inquietação com relação à necessidade de se compreender como são os viveres e práticas de Educação Ambiental no meio rural, realizados pelas escolas municipais do campo no município de Ituiutaba-MG, com o envolvimento e sensibilização de pais ou responsáveis, alunos e profissionais da educação, tendo como base os PCNs.

Questiona-se por qual meio a escola poderá fazer este trabalho com seus alunos e como será o agir com o meio ambiente escolar e doméstico, alcançando-se o despertar da consciência cidadã. Acredita-se que a escola, que acompanha a criança desde seus primeiros anos de vida até sua maioridade, é – ou pode ser – um campo fértil para o desenvolvimento deste trabalho.

Neste aspecto, é importante ressaltar que grande parcela dos problemas enfrentados pelas escolas rurais não são recentes. Ao contrário, remetem a uma política educacional que relegou essas escolas a um segundo plano. Ao observar-se o significado de rural ao longo da História, percebe-se sua associação às paisagens naturais, permitindo que conceitos positivos e negativos alternem-se, determinando que este espaço possa ou não ser valorizado.

Nos tempos atuais, por diversas razões, as escolas de Ensino Fundamental no Brasil, urbanas e do campo, não possuem a dinâmica necessária, muito menos professores capacitados, com saberes diferenciados para o atendimento às demandas de crianças e jovens para a formação de agentes multiplicadores, ou seja, pessoas que possam contribuir para a melhoria da qualidade de vida da coletividade.

Dessa forma, educar uma geração para uma sociedade colaborativa requer mudanças nas formas de pensamento e comportamento, principalmente, de acordo com Lima e Silva (2002), com questões relacionadas à conservação, à preservação e à manutenção do meio ambiente, da espécie humana e todas as demais formas de vida do planeta.

Baseado na contextualização deste cenário, o tema EA despertou-me o interesse há algum tempo, principalmente a educação nas escolas rurais, em razão de minha vivência no

campo, bem como por minha experiência profissional, quando acompanhei os trabalhos de extensão rural da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural - EMATER-MG e o desenvolvimento de projetos de extensão na área ambiental na Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Outro aspecto relevante que contribuiu para a escolha do tema foi o fato da temática do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, na graduação, versar sobre a questão ambiental e minha pós-graduação referir-se às Metodologias de Ensino da Educação Ambiental. Devido a estes fatores, optei por cursar o Mestrado em Geografia, campo de estudo que apresenta a Educação Ambiental de uma forma ampla e complexa.

É por estas razões que se propõe, com este projeto, compreender, junto às escolas do campo no município de Ituiutaba-MG, como se dá a aplicação do tema transversal Meio Ambiente tratado a partir da Educação Ambiental, entre profissionais da educação, alunos e suas famílias, e na comunidade rural local. No contexto da problemática e das questões citadas, pretende-se analisar, por meio de pesquisa bibliográfica e estudo de caso, a abordagem da EA nas escolas públicas do campo no município de Ituiutaba, Minas Gerais.

De acordo com Freire (1996, p. 30), “[...] é essencial dar importância ao espaço vivido do educando”, ou seja, a educação de qualidade está diretamente condicionada à valorização do conhecimento relacionado aos saberes e viveres dos povos do campo. Acredita-se que tanto os estudantes, quanto os professores, e mesmo os familiares, possuem conhecimentos referentes aos diversos problemas decorrentes de nossas práticas erradas com relação ao destino dos materiais que utilizamos e à preservação do meio em que vivemos.

Embora as categorias e os conceitos referentes às questões ambientais possam e devam ser utilizadas em todas as fases da vida do ser humano, sem dúvida as crianças e jovens apresentam uma capacidade diferenciada e uma prontidão maior para assimilar e integrar suas ações ao seu aprendizado, este adquirido na constituição de novos conhecimentos e que, mesmo latentes, poderão se ampliar e serem utilizados no momento necessário.

Em 1997, segundo Brasil (1998), o Ministério da Educação elaborou e propôs os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, nos quais o Meio Ambiente foi considerado um Tema Transversal, devendo estar integrado a todos os níveis de ensino formal, numa relação de transversalidade, de forma que impregne toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, crie uma visão global e abrangente da questão ambiental, visualizando os aspectos físicos e

histórico-sociais, assim como as articulações entre a escala local e planetária desses problemas.

Ainda de acordo com Brasil (1998), os Temas Transversais são processos que objetivam soluções e novas alternativas, intensamente vividas pela sociedade, sendo debatidas em diferentes espaços sociais, e que enfrentam diversos posicionamentos, tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo, quanto à atuação pessoal. São questões consideradas emergenciais que demandam transformações macrossociais sobre a realidade que está sendo construída e também atitudes pessoais.

Existe uma dificuldade dos educadores em praticar a transversalidade e a interdisciplinaridade com o tema Meio Ambiente (MA), que pode ser visto como um tema sem um espaço próprio, justificando a necessidade de estar presente em todas as disciplinas, podendo também ser visto de maneira integradora em todas as disciplinas, ou seja, ter um espaço em cada uma delas.

Quando há uma referência aos conceitos de “conscientizar” e “sensibilizar”, geralmente direciona-se uma visão unilateral do professor para o estudante, da escola para a comunidade, desconsiderando os processos dialógicos existentes entre o educador e o educando e os complexos problemas que envolvem a realidade de cada grupo social, surgindo, assim, uma contradição a ser repensada por todos.

Nesse sentido, pretende-se envolver os alunos, suas famílias e a escola na busca por informações e vivências relacionadas à questão ambiental. Pretende-se desdobrar a pesquisa trilhando o seguinte questionamento: Como vem sendo trabalhado o tema transversal Educação Ambiental nas escolas do campo no município de Ituiutaba-MG?

Ao analisar quais são as concepções de Educação Ambiental trabalhadas nas escolas selecionadas e as dificuldades encontradas para a execução das atividades, percebe-se em que medida as políticas implementadas se traduzem em ação educativa, objetivando a formação e transformação do aluno como agente transformador no contexto social. Diante destas análises e, com base no estudo bibliográfico, pretende-se, a partir desta pesquisa, analisar os dados e apontar reflexões e possíveis soluções.

Nessa perspectiva, o objetivo principal deste estudo constitui-se em compreender como vem sendo trabalhado o tema transversal Educação Ambiental, suas vivências e práticas nas escolas do campo no município de Ituiutaba-MG.

Os objetivos específicos, desdobrados em capítulos, são:

- analisar historicamente a EA brasileira no tempo e no espaço e sua vinculação com a Educação Ambiental no meio rural;

- verificar se as práticas pedagógicas ambientais desenvolvidas pelos professores nas escolas do campo no município de Ituiutaba-MG estão de acordo com os PCNs, especificamente no que tange ao Meio Ambiente;

- identificar as conexões dos viveres e das práticas pedagógicas de EA nas escolas do campo no município de Ituiutaba-MG, no que tange a interdisciplinaridade e a transversalidade.

Em suas diversas formas, a EA apresenta as concepções teóricas que alicerçam as suas práticas e reflexões pedagógicas. Nesse sentido, diversos autores como Layrargues (2004) e Sauv  (2005), distinguem diferentes correntes em EA que, mesmo agregando várias propostas, se diferenciam pela maneira peculiar de pensar e fazer a Educa o Ambiental.

Estas correntes são denominadas como materialistas, com enfoque cognitivo na aprendizagem e vivência com a natureza. Há também a corrente conservacionista, que visa   conserva o quantitativa e qualitativa dos recursos naturais; a corrente prática, que enfatiza a aprendizagem na a o pela a o e para a melhoria dessa a o; e, por fim, a corrente de EA crítica, que se contrapõe às concep es conservadoras.

Nesse aspecto a Educa o Ambiental Crítica

[...] se propõe em primeiro lugar, a desvelar esses embates presentes, para que numa compreensão (complexa) do real se instrumentalize os atores sociais para intervirem nessa realidade. Mas apenas o desvelamento não resulta automaticamente numa a o diferenciada.   necessária a práxis, em que a reflexão subsidie uma prática criativa e essa prática d  elementos para uma reflexão e constru o de uma nova compreensão de mundo. Mas esse não   um processo individual, mas que o indivíduo vivencia na rela o com o coletivo em um exercício de cidadania, na participa o em movimentos coletivos conjuntos de transforma o da realidade socioambiental. (GUIMARÃES, 2004, p. 30).

Carvalho (2004) afirma que nessa abordagem o projeto educativo ambiental tem como meta a transforma o da sociedade, tendo suas r izes nos ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico aplicado   educa o, procurando romper com uma visão tecnicista e transmissora de conhecimentos.

  importante destacar que a EA crítica discorda da percep o de que a mudança social se dá pela soma das mudanças individuais, mas considera que a responsabilidade pelo mundo prevê a responsabilidade consigo mesmo, com os outros e com o ambiente, sem dividir e/ou hierarquizar essas dimensões humanas.

Assim, mesmo sendo várias as correntes da EA, seus objetivos têm orientado a formação de metodologias capazes de servir como instrumentos para o cumprimento do papel da EA, dentre as quais pode-se destacar, nessa pesquisa, a metodologia problematizadora, a EA crítica.

Esta pesquisa foi realizada utilizando o método qualitativo e também o quantitativo, duas abordagens necessárias para a obtenção de dados e suas análises, com enfoque no qualitativo, em que os detalhes incorporados ao objeto de estudo são observados e os dados coletados inseridos em um contexto no qual os fenômenos são construídos. Dessa forma, a pesquisa busca associar dados qualitativos que se complementam na análise da realidade estudada.

Para compreender como são os objetos de estudo, é necessária uma investigação da realidade de forma qualitativa, com base em um modelo dialético de análise, com viés cultural, que vise levantar as diversas faces do que se está pesquisando, contextualizando-as com os fatores sociais, tanto quanto a complementação, com a utilização de uma abordagem fenomenológica para abarcar a subjetividade nos processos de educação ambiental. De acordo com Almeida (1989, p. 60), a variável qualitativa:

[...] é uma variável que se refere a uma característica ou atributo da pessoa e não pode ser manipulada ou é difícil de ser manipulada. As variáveis que indicam características humanas como sexo, educação, status, atitude, são variáveis qualitativas. Elas são normalmente descritivas, mas podem ser quantificadas.

Ao se estudar os fenômenos educacionais, é necessário se adaptar às constantes mudanças de um universo dinâmico, observando também sua subjetividade.

Na década de 1970, em alguns antes, em outros depois, surgiu nos países da América Latina, interesse, que é crescente, pelos aspectos qualitativos da educação. Na verdade, o ensino sempre se caracterizou pelo destaque de sua realidade qualitativa, apesar de manifestar-se frequentemente através de medições, de quantificações (percentagens de analfabetos, de repetentes, do crescimento anual da matrícula, dos professores titulados e não titulados etc.) visto que, em geral, aparecia como uma forma espontânea e natural de apreciar as realidades escolares, principiou a vincular-se, sistematicamente, a posicionamentos teóricos claros. (TRIVIÑOS, 1987, p. 116).

A pesquisa, de caráter exploratório, sendo um processo de sondagem, visa o aprimoramento de ideias, a sensibilização e, posteriormente, a construção de hipóteses. Houve o estudo bibliográfico para se obter informações, definições e orientações para a formulação da hipótese. Para a obtenção de dados foram utilizados questionários semiestruturados, com a finalidade de posterior tabulação dos dados estatísticos e suas contextualizações.

Para as questões que abrangeram respostas descritivas foi utilizada uma análise temática ou de conteúdo, e elas foram tabuladas de forma que possibilitassem a análise devida, convertida em parâmetros possíveis de serem tratados estatisticamente.

Segundo Triviños (2008, p. 109), pensa-se que a realização de um estudo exploratório, por ser aparentemente simples, elimina o cuidadoso tratamento científico que todo investigador deve ter presente nos trabalhos de pesquisa. Este tipo de investigação não exige a revisão da literatura, as entrevistas, o emprego de questionários, entre outros cuidados, devendo estar dentro de um esquema elaborado com a severidade característica de um trabalho científico.

Para Triviños (2008, p.1 46), a entrevista semiestruturada é um dos principais meios que o investigado dispõe para desenvolver seu trabalho. Segundo ele, essa técnica parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que são recebidas as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências, dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Diante desta perspectiva, inicialmente fez-se necessário um levantamento do quantitativo de alunos das escolas a serem trabalhadas (Escola Municipal Quirino de Moraes – região da Mateirinha/Campo Alegre, Escola Municipal Archidamiro Parreira de Souza – região do Córrego do Açude, Escola Municipal Bernardo José Franco – região do São Lourenço e Escola Municipal José da Silva Ramos – região do córrego da Chácara), considerando suas diferentes localizações no território rural, além do contexto da EA aplicado pelas escolas em questão, juntamente com as dificuldades encontradas.

De acordo com Triviños (1987, p. 132), uma das diferenças fundamentais entre a pesquisa qualitativa e a tradicional reside na determinação da população e da amostra. A investigação positivista fez da definição da amostra um processo complexo, no qual a estatística, utilizada como meio principal, busca estabelecer conclusões com validade geral. Já a pesquisa qualitativa, de fundamentação teórica, fenomenológica, pode usar recursos aleatórios para fixar a amostra. Porém, não se preocupa com a quantificação e considera uma série de condições, tais como sujeitos essenciais, tempo para as entrevistas, facilidade em encontrar as pessoas, para, intencionalmente compor sua amostra.

Assim, orientado por este enfoque qualitativo, o pesquisador tem liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo, cumprindo as exigências de um trabalho científico. E, por esta razão, a pesquisa foi realizada com todos os alunos do quarto e quinto anos do Ensino Fundamental e a amostra se justifica considerando como séries comuns às escolas selecionadas, também por levar em conta a relevância do aprendizado nesta faixa etária, por ser o único nível de ensino acessível à maioria da população brasileira. No que diz respeito às etapas da pesquisa, foi realizada, inicialmente, uma reunião da pesquisadora com a Secretaria Municipal de Educação para a apresentação da proposta, com ênfase em sua realização nas escolas do meio rural, e reuniões com diretorias das escolas e áreas pedagógicas para a apresentação do projeto e agendamento de reunião com os pais, informando o levantamento de dados secundários à Secretaria Municipal de Educação.

A pesquisa de campo constitui-se de três fases, sendo que na primeira realizou-se a pesquisa com os educadores das séries a serem analisadas, por meio de formulários semiestruturados, para a caracterização do profissional quanto à identificação (idade e gênero), qualificação (formação inicial e formação continuada) e atividade profissional (tempo de regência de classe e se exerce outra atividade), além de investigar a aplicação do tema transversal EA em sala de aula e em projetos nas escolas do campo do município de Ituiutaba-MG, tendo por base os PCNs. Os profissionais são maiores de dezoito anos e foram abordados nas escolas pesquisadas em que atuam, posteriormente à aceitação do termo de consentimento livre e esclarecido, em período e data pré-agendados.

A segunda fase constituiu-se na aplicação de questionários pré-estabelecidos a todos os alunos do 4º e 5º anos das quatro escolas do campo do município de Ituiutaba-MG, os quais estão na faixa etária abaixo de onze anos de idade, objetivando-se analisar o conhecimento referente à EA nesta fase do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada com a aprovação dos pais ou responsáveis, por meio de termos de consentimento para responsável legal menor que 18 anos, em reuniões agendadas na escola, com o apoio da direção, em datas que coincidiram com reuniões ou eventos da própria escola.

Já na terceira fase, após orientação e aprovação dos responsáveis no termo de consentimento livre e esclarecido, os alunos levaram um questionário às suas famílias, pais ou responsáveis, todos maiores de 18 anos, com o objetivo de se obter informações sobre a forma com que a escola trabalha a temática ambiental com os alunos e suas famílias e como estas famílias atuam com seus filhos, informando o que realmente realizam no espaço doméstico, no que se refere à Educação Ambiental.

Há a necessidade fundamental de se analisar a forma de como a temática EA está sendo aplicada nestas escolas, pois a fundamentação teórica e prática podem ser insuficientes em termos de contextualização pedagógica, tornando possível a percepção das dificuldades e necessidade dos educadores e das escolas.

De acordo com Sato, Carvalho e Cols (2005, p. 147):

Sem sombra de dúvida, a Educação Ambiental carece de multiplicar encontros entre tantos desencontros, bem como fazer frutificar comprometimentos. As informações obtidas são resultado de uma situação de encontro entre seres humanos, conscientes ou não da historicidade, da parcialidade do encontro de percepções e também de sua subjetividade. O encontro e a entrevista ganham maior dimensão quando há efetiva parceria entre entrevistador e entrevistado, possibilitando a ambos construir uma relação de adesão ao processo de questionamentos, compreensão, críticas e, por fim, reconstituição da pesquisa, sendo o resultado fruto desta relação social.

Carvalho (2012) enfatiza que em qualquer situação em que somos interpelados a encontrar e compreender o Outro – seja uma obra de arte, um acontecimento, um ambiente, uma paisagem, outra pessoa com quem travamos diálogo -, a compreensão desse Outro e a possibilidade de comunicação e encontro autêntico com ele não dependem apenas dos sentidos presentes em nosso objeto de pesquisa.

Nesta perspectiva, a comunicação verdadeira é sempre uma via de mão dupla, ou seja, não existe um único sentido imposto por um dos lados. A compreensão resulta da fusão dos universos compreensivos dos sujeitos que se encontram e não por imposição dos sentidos.

Dessa forma, para realizar esta pesquisa, para cada escola foram preparados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e o projeto foi aprovado junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia. Para garantir o sigilo das informações coletadas, a pesquisa não identificou os participantes em seus questionários e os participantes, professores, estudantes e familiares foram distinguidos, utilizando-se letras e números.

Entretanto, por tratar-se de uma pesquisa com seres humanos, há sempre o risco de identificação, principalmente por meio das fotografias ou mesmo por constrangimento. Buscou-se ao máximo evitar qualquer tipo de identificação durante o estudo, comprometendo-se com o sigilo absoluto da identidade dos indivíduos participantes.

Como os grupos participantes pesquisados foram formados pelos estudantes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental das quatro escolas do campo pesquisadas, assim como todos os professores destas séries e o responsável da família de cada estudante, foram, desta forma,

excluídos da amostra, os participantes e/ou responsáveis que revogaram seu consentimento para participação e os estudantes e professores faltosos por ocasião da coleta de dados, seja por férias, licença de qualquer natureza ou outros motivos. Dessa forma, a amostra foi composta de 52 estudantes, 52 responsáveis e seis professores, totalizando 110 pessoas.

As respostas dos questionários aplicados aos alunos, professores e responsáveis das famílias foram tabuladas com a utilização de planilha eletrônica, usada como ferramenta para a produção de tabelas e gráficos. Os resultados da tabulação foram analisados por meio de métodos estatísticos descritivos e multivariados com o objetivo de possibilitar comparações entre os sujeitos pesquisados (alunos, professores e familiares) de todas as escolas. Como as respostas não foram muito diferenciadas, não houve a necessidade de separar as questões por escola na tabulação. As interpretações e discussões relativas às perguntas dos questionários aplicados à pesquisa serão apresentadas a seguir, bem como os gráficos dos resultados obtidos por meio deles.

Sendo assim, esta dissertação compreende três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Educação Ambiental Brasileira e o Meio Rural: análise histórica no tempo e no espaço” realiza-se um resgate histórico da EA com o objetivo de registrar neste processo a descrição das delimitações conceitual, situacional e operacional, situando a trajetória da EA, com seus princípios, caminhos, a ação humana e a problemática ambiental, discorrendo-se também sobre a EA e o ensino formal.

Neste mesmo capítulo discute-se sobre a educação do campo no Brasil, uma abordagem sobre os desafios da educação do campo no Brasil contemporâneo, expondo um breve histórico sobre as transformações socioeconômicas, culturais e ambientais, discorrendo-se sobre o percurso de sua construção, os conflitos de ideias, os debates, as políticas públicas e os movimentos sociais contextualizados por diversos autores. E, logo em seguida, discute-se sobre o campo e o rural, a cidade e o urbano, a respeito dos pressupostos teóricos nesta relação que, embora possuam significativas diferenças, não são indissociáveis, sendo uma complementação onde se associam pela distinção.

O segundo capítulo, intitulado “A Educação Ambiental nos Parâmetros Curriculares Nacionais”, tem como objetivo realizar uma reflexão a respeito da correlação entre os PCNs e o Meio Ambiente, realizando uma intersecção com a EA como tema transversal, averiguando a consonância com as práticas pedagógicas ambientais realizadas pelos professores das escolas do campo no município de Ituiutaba-MG.

Dando continuidade ao capítulo, discute-se a EA nos projetos transversais, as reflexões sobre EA como tema transversal, enfatizando-a como uma temática que necessita ser incorporada ao currículo de forma diferenciada, por meio da interdisciplinaridade, não se limitando aos PCNs ou à preservação do Meio Ambiente, abrangendo, assim, diversos aspectos, como os sociais, econômicos, políticos e éticos.

O terceiro capítulo intitulado “Viveres e Práticas: conexões das práticas de Educação Ambiental nas escolas do campo no Município de Ituiutaba - MG” refere-se à descrição dos dados da pesquisa e à reflexão de seus resultados relacionados ao cotidiano escolar, com inserção da temática ambiental. Como o objetivo da pesquisa é compreender como vem sendo trabalhado o tema transversal Educação Ambiental nas quatro escolas do campo no município de Ituiutaba-MG, salientou-se o processo do estudo de caso, a delimitação do estudo e a técnica de pesquisa, finalizando com a análise e interpretação dos dados coletados a partir da sistematização das entrevistas e registros realizados.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRA E O MEIO RURAL: análise histórica no tempo e no espaço

Um dos grandes desafios deste capítulo é propor uma revisão teórica sobre o processo de desenvolvimento da EA, partindo das delimitações conceitual, situacional e operacional, além da relação da EA com o ensino formal, discorrendo sobre o campo e o rural e a cidade e o urbano, incluindo, ainda, um resgate histórico da educação do campo, o percurso de sua construção, os debates e conflitos de ideias, os movimentos sociais e as políticas públicas. Para tanto, torna-se necessário o levantamento de diálogos de diversos autores e sua contextualização.

1.1. Situando a Educação Ambiental: os princípios, os caminhos e a problemática ambiental

Com o intuito de registrar o processo histórico da Educação Ambiental, caracterizando suas diversas nuances, serão descritas suas delimitações conceitual, situacional e operacional, tendo como inspiração o modelo de Veiga (1998), exemplificado nos vários caminhos de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), que é uma estruturação eleita por permitir a apresentação das práticas desenvolvidas nas escolas de forma mais simples.

Desta forma, de acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal (MMA):

[...] PPP – consiste num tema complexo, cercado de significados e finalidades, concepções e reflexões e, nos últimos anos, tem ganhado espaço no âmbito da Educação Ambiental (EA) brasileira. Se do ponto de vista da educação formal percebe-se já considerável acúmulo do ponto de vista legal institucional, teórico e prático, a partir da incorporação e da introjeção por parte dos sistemas de ensino deste tema, o chamado campo "não formal" da educação, e mais especificamente da educação ambiental, vivencia um panorama consideravelmente diferente (BRASIL, 2005b, p. 7).

A delimitação conceitual aborda como a EA está fundamentada e como é trabalhada a partir de suas diversas linhas de abordagem: conceitual, pedagógica e metodológica. Já na delimitação situacional, apresenta-se o histórico da EA, contextualizado pelos diversos documentos, como a Agenda 21 Global, nacional e local, os quais se tornaram referência para pesquisadores e educadores. No que se refere à delimitação operacional, enfatiza-se o que está

sendo idealizado com o propósito de se alcançar os objetivos propostos nos acordos de uma política planetária.

No processo de construção das bases teóricas sobre EA diversos autores renomados ofereceram contribuições relevantes nas últimas décadas, o que reforça a premissa de que a EA não constituiu um processo estanque. Dentre eles, destaca-se Loureiro (2006), apresentando a caracterização geral da teoria social e da questão ambiental, situados à questão ecológica historicamente. O autor afirma que os pensadores Weber, Marx e Durkheim colocavam a dimensão ambiental em segundo plano, pois a questão ambiental inexistia ou era marginal à reflexão intelectual, com a ausência de manifestações coletivas em defesa da natureza àquela época.

Loureiro (2004, 2006) ao destacar as abordagens pedagógicas, crítica e emancipatória, elenca teóricos que foram referência à EA discutida na atualidade, como Pierre Bourdieu, Demerval Saviani, Theodor Adorno, dentre outros. Ao citar o francês Edgar Morin, Loureiro afirma que ele renovou o método dialético ao contar com a contribuição de Marx.

A EA se fortaleceu nas últimas três décadas do século XX e, de acordo com Carvalho (2004), são consideráveis as múltiplas educações ambientais vivenciadas nos diferentes espaços e sua importância na construção das Políticas Públicas de Educação Ambiental, sendo um processo recente, com diferentes concepções conceituais, pedagógicas e metodológicas.

Os conceitos e definições da EA conservadora e convencional, discutidos por diversos autores, denotam tênues diferenças e alguns traços comuns como o individualismo, a dicotomia social e ambiental e uma visão fragmentada no que se refere à busca por soluções dos problemas, sem discussão das causas.

A concepção de EA conservadora, segundo Guimarães (2004), ainda não é epistemologicamente instrumentalizada, sem nenhum compromisso com o processo de transformações significativas da realidade socioambiental, pois:

Essa perspectiva ao substanciar-se nos paradigmas constituintes/constituídos da/pela sociedade moderna, os reproduz em sua ação educativa. Sendo assim, não supera, por exemplo, o cientificismo cartesiano e o antropocentrismo que informam a compreensão/ação sobre o mundo e que historicamente se constituiu hegemônica na sociedade moderna (GUIMARÃES, 2004, p. 26).

Neste aspecto, a EA conservadora se descontextualiza da realidade, não focando no coletivo e destacando o individualismo.

Para Guimarães (2004, p. 27), ao apresentar a trajetória da EA crítica, este não a classifica como uma evolução conceitual da EA conservadora mas como uma contraposição por ela contribuir com uma leitura de mundo mais instrumentalizada, contribuindo com o processo de transformação da complexa realidade socioambiental.

Uma EA crítica, emancipadora e transformadora possui uma constituição pedagógica, metodológica e teórica e deve investir em diálogos e iniciativas que são parte do coletivo, permitindo o comprometimento em transformar em ações transformadoras as suas realidades. Há uma diversidade de contribuições de vários autores e a sutileza de suas opiniões tornam os discursos próximos na contextualização da EA crítica, emancipadora e transformadora.

A EA crítica, na visão da autora Carvalho (2004), está imbuída de uma mudança de valores e atitudes na formação do sujeito ecológico, sendo uma ética ambiental, perpassando a responsabilidade pelo mundo, por si mesmo, pelos outros e com o ambiente na construção de novas atitudes e valores.

Na atualidade, as pesquisas em EA possuem um enfoque metodológico que resgata as discussões precedentes relacionadas às questões ambientais intrínsecas na construção dos projetos dessa área, ponderando a realização de suas práticas e ações. Assim, após uma breve apresentação das principais contribuições conceituais que alicerçam a EA contemporânea, o próximo aspecto será sobre a delimitação situacional.

As discussões atuais referentes à EA originaram-se com a contribuição de proposições e documentos que foram importantes sinalizadores, tanto quanto os movimentos sociais, na busca pela melhoria da qualidade de vida dentro da realidade mundial.

De acordo com Porto-Gonçalves (1998), por volta da metade do século XX, durante o processo de avanço da modernidade, surgem os primeiros conceitos e atividades ambientais, sendo que o movimento ecológico se inicia na década de 1960, com as minorias como camponeses, povos indígenas, negros, mulheres e homossexuais. Esta ação traz à tona as lutas resultantes da opressão imposta às várias categorias sociais, com crítica à centralização política, o domínio da técnica e outros diversos fatores.

Neste aspecto, o movimento ambientalista brasileiro se fortalece com o apoio dos exilados do Regime Militar de 1964, que retornam com vasta bagagem vivenciada nos movimentos ambientalistas europeus. O autor Porto-Gonçalves (1998, p.18) destaca que o movimento ecológico se apresentou de forma difusa, mas não se desqualificando, tendo o apoio da mídia. Assim, nos anos 1990, o ambientalismo assume um caráter ampliado.

Ao se comparar as características da Declaração do Rio de Janeiro sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável com a Carta da Terra, percebe-se as divergências da primeira, que não contemplava as responsabilidades dos países desenvolvidos. Desta forma, a Carta da Terra, criada por um grupo de ambientalistas e reconhecida em 1999 no Fórum Global, é, segundo Barbieri (2009), mais enfática no que se refere aos problemas ambientais.

O percurso da EA engloba a realização de várias ações, como a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, em Estocolmo, na Suécia, em 1972, buscando-se discutir acerca das questões ambientais e o desenvolvimento. Em seguida, em 1977, na Conferência de Tbilisi, na Geórgia, definiu-se o conceito de EA, salientando sua dimensão mediante o conteúdo e quanto às práticas da educação e ao compromisso de cada indivíduo e da coletividade.

Entretanto, há várias definições de educação ambiental. O Congresso de Belgrado, promovido pela UNESCO em 1975, definiu a Educação Ambiental como sendo um processo que visa:

[...] formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas que lhe dizem respeito, uma população que tenha os conhecimentos, as competências, o estado de espírito, as motivações e o sentido de participação e engajamento que lhe permita trabalhar individualmente e coletivamente para resolver os problemas atuais e impedir que se repitam [...]. (SEARA FILHO, 1987, p. 40-44).

Já a Agenda 21, em seu capítulo 36, define a Educação Ambiental como o processo que busca:

[...] desenvolver uma população que seja consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas que lhes são associados. “Uma população que tenha conhecimentos, habilidades, atitudes, motivações e compromissos para trabalhar, individual e coletivamente, na busca de soluções para os problemas existentes e para a prevenção dos novos.” (BRASIL, 1995, p.429).

Tendo em vista a crescente conscientização sobre a problemática ambiental, Castro et al (2000, p. 158) afirma que as fronteiras geográficas são ultrapassadas em sua implantação no cenário mundial, não distinguindo países ricos e pobres. Entretanto, a realidade vivenciada pelos países menos favorecidos é bem outra e as consequências das problemáticas ambientais os atingem, de forma direta, sem a possibilidade de minimização dos impactos.

Reigota (2001, p. 11) afirma que a EA deve basear-se no diálogo entre gerações e culturas, buscando e amparando-se em uma tripla cidadania: local, continental e planetária. E

complementa com a liberdade em sua mais completa tradução e a perspectiva de uma sociedade mais justa, tanto em nível nacional quanto internacional.

Neste contexto, a Agenda 21 Global foi elaborada com a colaboração de diversas nações e sua oficialização se origina da convocação para a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD) e, por meio da Resolução nº 44/28, de 22 de dezembro de 1989, da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), a qual enfoca a necessidade da adoção de uma abordagem equilibrada e integrada das questões relacionadas ao meio ambiente e desenvolvimento (CNUMAD, 1992).

Em junho de 1992, na cidade do Rio de Janeiro, realizou-se a CNUMAD, mais conhecida como Rio-92, Eco-92 ou Cúpula da Terra, com a participação de quase duzentas pessoas e a realização de acordos com representantes dos Estados presentes. Foi neste momento que os países reconheceram o significado de desenvolvimento sustentável e começaram a traçar ações e promover políticas públicas para a proteção do meio ambiente.

Assim, o papel primordial da Agenda 21 Global é ser um instrumento de planejamento participativo em uma convocação planetária para a cooperação ambiental e o desenvolvimento sustentável, destacando em seu preâmbulo as responsabilidades coletivas e as adversidades contemporâneas diante da capacidade finita dos recursos do planeta, buscando-se contribuir na busca por soluções aos problemas socioambientais.

Diversos autores como Diaz (2002), Reigota (2001), dentre outros, são enfáticos ao afirmarem que para se alcançar os resultados dos programas propostos na Agenda 21 é necessário um processo de solidariedade e cooperação por meio do desenvolvimento de agendas nacionais, regionais e locais.

O histórico da Agenda 21 inicia-se em 1994, no Brasil, com a criação da Comissão Interministerial para o Desenvolvimento Sustentável (CIDES), na esfera do Poder Executivo Federal, por meio do Decreto nº 1.160/1994. Em seguida, a CIDES foi substituída pela Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e da Agenda 21 (CPDS), por meio do Decreto Presidencial de 26 de fevereiro de 1997, ficando com a responsabilidade de apresentar seis temas como propostas sendo a agricultura sustentável, cidades sustentáveis, infraestrutura e integração regional, gestão dos recursos naturais, redução das desigualdades sociais e ciência e tecnologia e desenvolvimento sustentável. (BRASIL, 2004a; BARBIERI, 2009).

A CPDS apresentou sua plataforma de ação após o processo de consulta nacional para a elaboração da Agenda 21 Brasileira, e definiu, junto a lideranças do Poder Executivo, do Poder Legislativo, da comunidade científica, das organizações não governamentais e das organizações produtivas, os meios e os compromissos de implementação da Agenda 21 (BRASIL, 2004a).

Segundo Barbieri (2009, p. 66), a Agenda 21 Brasileira ainda não ganhou destaque na imprensa, nas ruas e sequer na comunidade científica e tecnológica, mesmo após quase 15 anos de sua aprovação. A proximidade com o povo, aliada à cooperação e contribuição das autoridades locais, é essencial na mobilização em favor do desenvolvimento sustentável, pois a Agenda 21 não é considerada apenas um instrumento técnico, mas sim uma ferramenta política, ao compartilhar falas e decisões, colaborando com a participação democrática.

De acordo com o Ministério do Meio Ambiente - MMA, no ano de 2006, tendo sido criada a Rede Brasileira das Agendas 21 locais, existiam 67 processos para implementação. Neste aspecto Jacobi (2005, p. 235) afirma:

Deve se estimular o enraizamento dos conceitos, uma aprendizagem construída conjuntamente e, à guisa de exemplo, a implementação de uma Agenda 21 Local construída participativamente. Isto abre o espaço para estabelecer vínculos afetivos, espaços de locução e estimular uma gestão compartilhada das práticas.

Na contextualização da delimitação situacional há uma dinâmica considerável, do global para o local, chegando-se à Agenda 21 Escolar, uma ferramenta essencial à participação de todos diante das principais questões ambientais locais, na busca por soluções viáveis.

Desta forma, sendo a EA um processo compreendido politicamente como emancipador global composto por atitudes participativas, críticas e democráticas, esta visa à formação de políticas públicas concretas que abranjam as problemáticas ambientais em sua diversidade. Neste aspecto, a delimitação operacional estrutura e sustenta como base legal a EA, convergindo para a esfera escolar.

É importante salientar o que é estabelecido como direitos e deveres na Constituição Federal Brasileira, vigente a partir de 1988:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (BRASIL, 1988, p. 77).

Em seu Capítulo VI, Art. 225, §1º, Inciso VI, a Constituição Federal expressa o seguinte: “[...] incumbe ao Poder Público, promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. (BRASIL, 1988, p. 77).

Dessa forma, estes preceitos fortaleceram as proposições estabelecidas pela Política Nacional de Meio Ambiente, por meio da Lei nº 6.938, de 31/08/1981, que atesta a necessidade de promover a EA a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente (BRASIL, 2007a; GARCIA et al., 2008).

É importante considerar que todas as discussões que culminaram nos documentos acerca da temática ambiental possuem, em comum, a busca pela mudança de valores que norteiam o modo de pensar e agir numa percepção global, transpondo o sistema educativo e sociocultural diante da crise difundida na contemporaneidade.

A Rio-92 foi o ponto de partida do surgimento e fortalecimento de diversos coletivos que almejavam melhores condições de vida e qualidade ambiental, como as organizações não governamentais e grupos diversos. A participação efetiva em fóruns de discussão permitiu que a EA se tornasse o foco principal de grupos de estudo e objeto de discussão e reflexão de diversos trabalhos acadêmicos.

Logo em seguida, em 1994, foram iniciadas as discussões a respeito do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) e sua institucionalização só aconteceu por meio da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, quando se consolidou a EA, destacada de acordo com os artigos:

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 e Art. 2º- A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal. (BRASIL, 2005a, p. 65).

O Órgão Gestor da PNEA, composto pelo MMA e Ministério da Educação - MEC, foi instituído em junho de 2003, com a missão de materializar a Lei nº 9.795/1999 e o Decreto nº 4.281/2002.

A EA pode ser também identificada no âmbito da política pública, pois de acordo com Sorrentino et al (2005, p. 90), “[...] uma política pública representa a organização da ação do Estado para a solução de um problema ou atendimento de uma demanda específica da sociedade.”. Desta forma, está inserida nas políticas públicas do Estado brasileiro de duas maneiras: como crescimento horizontal (quantitativo) e vertical (qualitativo). No MEC pode ser compreendida como uma estratégia de incremento da educação pública e uma função do Estado completamente nova no MMA.

Ao se referir ao ProNEA, de acordo com Brasil (2005a, p. 15), ressalta-se que sua implementação não é exclusivamente de competência do poder público federal, pois a corresponsabilidade de sua aplicação, execução, monitoramento e avaliação é dos segmentos sociais e esferas de governo. Aplicam-se como suas diretrizes a transversalidade e interdisciplinaridade, descentralização espacial e institucional; sustentabilidade socioambiental; democracia e participação social; e aperfeiçoamento e fortalecimento dos sistemas de ensino, meio ambiente e outros que tenham interface com a educação ambiental.

Vários são os integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA), listados de acordo com o documento ProNEA (BRASIL, 2005a) como entes da coletividade responsáveis pela Política Nacional de Educação Ambiental, que são as instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, os órgãos públicos da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, abrangendo entidades não governamentais, entidades de classe, meios de comunicação e demais segmentos da sociedade.

A EA foi incluída como tema transversal por meio da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que estabelece o PNE. Todavia, observa-se a indicação de sua implantação somente no Ensino Fundamental e no Médio, deixando de cumprir, desta forma, o que é estabelecido na PNEA (Lei nº. 9.795/99), que exige a abordagem da EA em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2007a).

Neste ínterim, o Artigo 11 da Lei nº 9.795/99, e seu Parágrafo Único, estabelecem: “[...] Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental”. (BRASIL, 2005a, p. 68-69).

Dessa forma, a dimensão ambiental precisa constar em todos os níveis e disciplinas dos currículos de formação de professores. Entretanto, de acordo com Castro et al. (2006), não existe referência específica sobre o termo educação ambiental na Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Os mesmos autores fundamentam e debatem a LDB, destacando esta ausência da temática e, paradoxalmente, sua relevância nos dias atuais.

Alguns autores consideram o texto da LDB vazio e genérico, favorecendo a elaboração de reformas localizadas e pontuais, como a elaboração dos PCNs, que serviram como base na elaboração do projeto educativo da escola, com a inserção de procedimentos, valores e atitudes na convivência escolar, assim como a abordagem de temas sociais imediatos e gerais denominados como temas transversais que são o meio ambiente, ética, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo. Com os PCNs, cumpriu-se um papel fundamental para a propagação da EA, inseriu-se a dimensão ambiental como um tema transversal nos currículos do Ensino Fundamental, com vários materiais didáticos e de formações continuadas.

1.1.1. A Educação Ambiental e sua relação com o Ensino Formal

A atual situação do meio ambiente no mundo e, em particular no Brasil, revela a importância de efetivar o papel da escola como instituição responsável pela formação integral dos cidadãos, por meio de uma educação que responda precisamente à realidade e que dê uma resposta adequada a seus problemas (DIAS, 2002).

O papel das escolas rurais, no que se refere à questão da Educação Ambiental, vai além do ensino dentro de sua realidade rural. Torna-se necessário sintonizar com todo um contexto que ultrapassa os limites do campo, seja ele social, cultural, econômico ou ambiental.

Apesar de inúmeras tentativas de incorporar a Educação Ambiental nos currículos escolares, hoje ainda são poucas as pesquisas e intervenções voltadas à população do campo, uma população marginalizada e esquecida, que vem sofrendo os impactos do modelo de desenvolvimento rural brasileiro gerador de inúmeros problemas econômicos, sociais e ecológicos (ZAKRZEWSKI; SATO, 2002, p. 145).

Diante do desenvolvimento ambientalista existe ainda um imenso distanciamento entre o plano das intenções e a efetivação das ações necessárias e urgentes, dificultando a percepção dos indivíduos para o assunto.

Arroyo (2007, p. 28) enfatiza que as

[...] políticas educacionais e sociais para o campo têm visado privilegiar as demandas das cidades e dos cidadãos urbanos como protótipos de sujeitos de direito,

tendo a cidade como local da civilização, da sociabilidade e da expressão política, cultural e educativa, um exemplo a ser seguido, e o campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural, uma realidade que precisa ser superada.

Nesse contexto, Zakrzewski (2004) afirma que a escola é lugar privilegiado e eleito como principal para a disseminação e construção deste novo comprometimento. O grande desafio, hoje colocado à educação do campo, está na necessidade de estimular um processo de reflexão sobre modelos de desenvolvimento rural que sejam responsáveis, economicamente viáveis e socialmente aceitáveis, que colaborem para a redução da pobreza, para a conservação dos recursos naturais e da biodiversidade, para a resolução dos problemas ambientais, fortalecendo as comunidades que vivem no campo, não dissociando a complexidade da sociedade e da natureza.

Hoje vivenciamos mudanças na forma de comunicação dos seres humanos em uma mesma geração. O intenso fluxo de informação aliado às novas tecnologias se reflete nos “novos” alunos que são o público das nossas escolas. Com o avanço extremamente rápido nas formas de comunicação dos seres humanos a escola, enquanto instituição, e os professores, no desenvolvimento de suas práticas, também não acompanharam estas mudanças. A escola não mudou o bastante para a criança de hoje. Tem-se uma criança nova em uma escola velha. (TARDIF, 2012, p. 145).

Tanto escolas quanto professores têm enfrentado muitos obstáculos para desenvolver a Educação Ambiental. Daí surge a relevante justificativa da necessidade desse estudo nas práticas escolares, acreditando-se que esta seja a resposta, no âmbito da educação, aos desafios ambientais atuais.

De acordo com Dias (2004, p. 205), a Lei nº 9795/99, da Política Nacional de Educação Ambiental, em seu artigo 11º, estabelece que a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas. E complementa no parágrafo único: “Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental”. (DIAS, 2004, p. 205).

Considerando a educação informal, os meios de comunicação de massa podem desempenhar um papel importante no fomento da Educação Ambiental. Porém, um obstáculo que impede uma clareza em questões ambientais seria a ambiguidade da informação

transmitida por esses meios, que tem sua origem na diversidade de objetivos e nas prioridades que inspiram as mensagens, nem sempre ao alcance de todas as pessoas (CARVALHO, 2001).

Vale considerar, também, o despreparo dos profissionais da comunicação nas questões ambientais em relação à Educação Ambiental, o que leva à transmissão de conceitos ambientais equivocados, de teor principalmente naturalista, priorizando problemáticas globais e induzindo a população a pensar a realidade ambiental, a partir de temas distanciados de seu próprio cotidiano. (OTTMAN, 1994).

Para Carvalho (2004), é preciso incentivar, na escola, o desencadeamento de reflexões que levem o professor a compreender as questões ambientais para além de suas dimensões biológicas, químicas e físicas, e também como questões sociopolíticas. Para que se consiga atingir tal finalidade, há a necessidade de comprometimento por parte dos professores.

Brasil (1997) afirma que cabe à escola, em todos os níveis e, em particular, no Ensino Fundamental, possibilitar ao aluno a percepção de que ele é, simultaneamente, integrante, dependente e agente transformador do ambiente em que vive. No entanto, as escolas e os professores têm enfrentado muitos obstáculos para desenvolver a Educação Ambiental. Os campos ambientais, confrontados com problemas sociais e desafios políticos que exigem respostas imediatas, nem sempre encontram respaldo numa tradição crítica científico-filosófica (CARVALHO, 2001).

O professor deve inserir a dimensão ambiental dentro do contexto local, sempre construindo modelos por meio da realidade e pelas experiências dos próprios alunos (PIAGET, 1978), que são a família, os locais de passeio, os elementos dos arredores da escola, o caminho de casa, entre outros.

Gadotti (2000, p. 45) aponta alguns atributos necessários para um novo professor: “[...] mediador do conhecimento, sensível e crítico, aprendiz permanente e organizador do trabalho na escola, um orientador, um cooperador, curioso e, sobretudo, um construtor de sentido”.

Neste sentido, Carvalho (2012) demonstra que a Educação Ambiental fomenta sensibilidades e capacidades cognitivas para uma leitura do mundo do ponto de vista ambiental. Dessa forma, ela estabelece-se como mediação para múltiplas compreensões da experiência do indivíduo e dos coletivos sociais em suas relações com o ambiente. Esse processo de aprendizagem, por via dessa perspectiva de leitura, dá-se, particularmente, pela ação do educador como intérprete dos nexos entre sociedade e ambiente e da Educação

Ambiental como mediadora na construção de novas sensibilidades e posturas éticas diante do mundo.

A partir do momento em que as questões ambientais em nossa sociedade começaram a ter importância, reuniões internacionais vêm tratando deste tema e apontando a Educação Ambiental como uma das medidas a se adotar para reverter a situação. No Brasil esta tem tomado consistência nas últimas décadas, embora já aconteçam experiências há mais tempo (KRASILCHIK, 1986).

Carvalho (2004) destaca que a Educação Ambiental, em sua primeira concepção voltada para os movimentos ecológicos como uma prática de conscientização, chamava a atenção para a finitude e má distribuição no acesso aos recursos naturais e envolvia os cidadãos em ações sociais ambientalmente apropriadas. Posteriormente, a EA foi se transformando em uma proposta educativa, ou seja, dialogando com o campo educacional, com suas tradições, teorias e saberes. No Brasil, ela apareceu na legislação desde 1973, como contribuição da primeira Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), no decorrer da década de 1980 e 1990, com o avanço da tomada de consciência ambiental.

Procurando sistematizar e intensificar sua implantação nas escolas, temos, em 1997, o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que propuseram os temas transversais, que inclui, entre outros, o Meio Ambiente. Em 1999 houve a promulgação da Lei nº. 9.795, que criou a Política Nacional da Educação Ambiental, passando a orientar a inclusão deste assunto em nossa sociedade. Acredita-se, porém, que a educação ambiental não se fará pela simples promulgação de uma lei ou um registro em um documento (CASTRO, 2000; CADEI, 2002), sendo necessárias estratégias e ações diferenciadas das que temos até então.

[...] os temas ambientais não podem ser tomados, no processo educativo ambiental, como atividades fins, mas como geradores de reflexões para a apropriação crítica dos conhecimentos sobre as relações humanas no e com o ambiente. Educação Ambiental é dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que imprime ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, com o objetivo de potencializar essa atividade humana, tornando-a mais plena de prática social e de ética ambiental. Essa atividade exige sistematização através de metodologia que organize os processos de transmissão/apropriação crítica de conhecimentos, atitudes e valores políticos, sociais e históricos. Assim, se a educação é mediadora na atividade humana, articulando teoria e prática, a educação ambiental é mediadora da apropriação, pelos sujeitos, das qualidades e capacidades necessárias à ação transformadora responsável diante do ambiente em que vivem. Podemos dizer que a gênese do processo educativo ambiental é o movimento de fazer-se plenamente humano pela apropriação/transmissão crítica e transformadora da totalidade histórica e concreta da vida dos homens no ambiente. (TOZONI-REIS, 2004, p. 147).

A Educação Ambiental analisa o meio ambiente em seu conjunto encaminhado às pessoas de todos os segmentos da sociedade de forma sucessiva, sintonizada com as suas realidades sociais, econômicas, culturais, políticas e ecológicas. Cabe à escola ensinar conteúdos básicos científicos e atualizados ao aluno, para que ele compreenda o mundo que o envolve. A ética ecológica vem em auxílio à ciência proporcionando condições para que o aluno perceba valores que o levam a participar da proteção da natureza e do relacionamento homem e meio (DIAS, 1992).

Quando a temática ambiental é agregada aos projetos pedagógicos e curriculares da escola, há uma abertura à possibilidade de diálogos, estimulando as ações ambientais, de acordo com o que recomenda a Política Nacional de Meio Ambiente e as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Neste sentido, Isabel de Moura Carvalho (2012, p. 133), destaca a importância da interdisciplinaridade, como atitude e abertura ao diálogo entre os saberes:

Com os outros profissionais da área, o educador ambiental compartilha o desafio gerado pela complexidade das questões ambientais. Isso implica atitude de investigação atenta, curiosa, aberta à observação das múltiplas inter-relações e dimensões da realidade e muita disponibilidade e capacidade para o trabalho em equipe. Significa construir um conhecimento dialógico, ouvir os diferentes saberes, tanto os científicos quanto os saberes sociais (locais, tradicionais, das gerações, artísticos, poéticos, etc.); diagnosticar as situações presentes, mas não perder a dimensão da historicidade, ou seja, dar valor à história e memória que se inscreve no ambiente e o constitui, simultaneamente, como paisagem natural e cultural. (CARVALHO, 2012, p. 133).

Desse modo, a Educação Ambiental é um mecanismo de auxílio na promoção da Educação em geral porque se relaciona à ética, à moral, ao papel das mulheres nas sociedades, à educação pública e gratuita, aos direitos humanos e à solidariedade entre as nações, entre outros (SATO, 1998). Entretanto, vários autores destacam a urgente necessidade de uma reformulação geral nesta área, a partir da formatação de projetos pedagógicos e curriculares, para a possibilidade de avanço nos estudos a respeito da Educação Ambiental formal.

Diante do desenvolvimento do pensamento ambientalista existe ainda um imenso distanciamento entre o plano das intenções e a efetivação das ações necessárias e urgentes, dificultando a percepção dos estudantes e suas famílias, dos profissionais da educação e da comunidade para o assunto.

Mauro Guimarães (2004, p. 86) afirma que o

[...] sentido de educar ambientalmente, hoje, vai além de sensibilizar a população para o problema. Não basta mais sabermos o que é certo ou errado em relação ao meio ambiente. Só a compreensão da importância da natureza não tem levado à sua

preservação por nossa sociedade. É necessário superar a noção de sensibilizar que, na maior parte das vezes, é entendida como compreender racionalmente. É preciso envolvimento de sentimento, sentido de doação, de integração e de pertencimento à natureza.

Ao identificarmos a potencialidade que a Educação Ambiental pode atingir e, ao analisarmos o que a realidade escolar contempla, percebemos que, mesmo diante das variações de abordagens e interpretações, os avanços na Educação Ambiental no Brasil são relevantes.

Estamos entre os onze países do mundo com a Política de Educação Ambiental definida em lei, ou seja, que estabelece que onde quer que pessoas estiverem reunidas o processo de Educação Ambiental poderá acontecer, em todos os níveis, da pré-escola à pós-graduação.

Há de se investir mais na formação dos professores, pois pode ser observada, nas escolas, a existência de uma repetição dos temas trabalhados que já se transformaram em elementos comuns de gestão, incorporados ao cotidiano. É necessária a ampliação destes elementos à nossa percepção, com práticas de Educação Ambiental inovadoras, questionando-se as causas, origens e destinos, impactos e ameaças para a formação de uma consciência crítica e cidadã.

Porém, infelizmente, a Educação não recebe a atenção devida do Estado e os recursos públicos destinados à capacitação de professores e investimento nas escolas não são aplicados devidamente e se perdem pelo caminho. É necessário, além da percepção da dimensão da Educação Ambiental, o desenvolvimento de uma consciência crítica, pois a mudança não acontece somente pelo comportamento. É primordial agregar informações, incorporar às nossas vidas, e ao nosso cotidiano, condições para se enfrentar e modificar a problemática ambiental que também se manifesta por meio do agravamento das questões sociais, econômicas e políticas.

Segundo Trigueiro (2003, p.77-78),

[...] no mundo moderno, onde o conhecimento encontra-se fragmentado, compartimentado em áreas que muitas vezes não se comunicam, a discussão ambiental resgata o sentido holístico, o caráter multidisciplinar que permeia todas as áreas do conhecimento, e nos induz a uma leitura da realidade onde tudo está conectado, interligado, relacionado.

Desta forma, a Educação Ambiental assume o papel de mediadora na construção de um novo pensamento integrador sobre o mundo. É necessário que a sociedade seja

compreendida em suas múltiplas determinações dentro de sua complexidade por meio de uma educação crítica, por meio da qual cada uma das partes influencie o todo e vice-versa. Para que haja mudanças significativas da realidade socioambiental, as transformações precisam ser recíprocas e simultâneas na sociedade, e não só individuais.

Sendo assim, a formação de sujeitos ecológicos torna-se fundamental, pois a inquietude causada pelos efeitos de encontro social dos indivíduos com um mundo que os desafia modifica suas maneiras habituais de ver e agir, criando novas formas de pensamentos e atitudes para que o processo de transformação da realidade socioambiental possa ser efetivado.

1.2. Breve histórico da educação do campo no Brasil: uma abordagem sobre os desafios da educação do campo no Brasil contemporâneo

Historicamente o Brasil tem vivenciado transformações socioeconômicas, culturais e ambientais significativas, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, em 1945, em que fatores como fome, pobreza e degradação ambiental começaram a ser vistas e questionadas pelas sociedades mundiais.

Neste ínterim, discorre-se sobre o resgate histórico da educação do campo no Brasil, o percurso de sua construção, os debates e conflitos de ideias, os movimentos sociais e as políticas públicas, contextualizado por diversos autores diante das significativas transformações do país no que se refere aos aspectos socioeconômicos, culturais e ambientais.

Neste contexto, a partir da década de 1960, para solucionar estas problemáticas, movimentos sociais começaram a pressionar todas as esferas dos governos, uma vez que o desenvolvimento econômico é visto como o causador principal destes problemas, um modelo concebido pela sociedade capitalista mundial a partir da Revolução Industrial. Dessa forma, surge a preocupação, por parte dos diversos segmentos sociais, com a escassez dos recursos naturais e, conseqüentemente, o comprometimento da vida humana.

A formação educacional das classes populares do campo esteve vinculada a um modelo advindo da educação urbana por décadas, denotando um tratamento de subordinação e descaso dos valores do meio rural quando comparado ao espaço urbano, transparecendo uma imagem de inferioridade.

De acordo com Leite (1999, p. 14),

[...] a educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores tendo por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos”. Isso é coisa de gente da cidade.

Em decorrência da visão do meio rural como um local de várias características negativas, como inculto e rústico, ao longo do tempo, vários planos intervencionistas no espaço rural basearam-se na adaptação de modelos oriundos das cidades no campo, menosprezando as experiências e vivências das dinâmicas rurais.

Em contrapartida, o campo é defendido pelos movimentos sociais, sendo um cenário de lutas e embates políticos, ultrapassando a imagem de apenas uma concentração espacial geográfica. Segundo Martins (2009), o campo é ponto de partida para uma série de reflexões sociais, é espaço culturalmente próprio, detentor de tradições e costumes singulares. Nesse contexto, o homem e a mulher do campo são sujeitos historicamente construídos a partir de determinadas sínteses sociais específicas e com dimensões diferenciadas em relação aos grandes centros urbanos. Assumir essa condição pressupõe defender a afirmação da inadequação e insuficiência da extensão da escola urbana para o campo.

Na Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, Arroyo e Fernandes (1999) trazem uma explicação interessante no que se refere à terminologia “no campo” e “do campo”. Enfatizam que o termo “campo” é resultado de uma nomenclatura declarada pelos movimentos sociais e deve ser utilizada pelas instâncias governamentais mesmo diante da relutância de alguns universos acadêmicos de estudos rurais. Ao observar-se a criação do conceito de educação escolar no meio rural percebe-se sua vinculação à educação “no” campo, uma forma descontextualizada e elitista. Entretanto, na atualidade, a educação “do” campo fortalece a educação popular por meio dos laços que se estreitam com os inúmeros projetos democráticos.

Arroyo (2007, p. 28) enfatiza que:

[...] as políticas educacionais e sociais para o campo têm visado privilegiar as demandas das cidades e dos cidadãos urbanos como protótipos de sujeitos de direito, tendo a cidade como local da civilização, da sociabilidade e da expressão política, cultural e educativa, um exemplo a ser seguido, e o campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural, uma realidade que precisa ser superada.

Nesse contexto, vale citar novamente Zakrzewski (2004), que afirma que a escola é o local eleito como lugar privilegiado para a disseminação e construção deste novo

comprometimento. O grande desafio, hoje colocado à educação do campo, está na necessidade de estimular um processo de reflexão sobre modelos de desenvolvimento rural que sejam responsáveis, economicamente viáveis e socialmente aceitáveis, que colaborem para a redução da pobreza, para a conservação dos recursos naturais e da biodiversidade, para a resolução dos problemas ambientais, fortalecendo as comunidades que vivem no campo, não dissociando a complexidade da sociedade e da natureza.

É importante destacar que ao longo da história, a escola rural, no Brasil, serviu como mão de obra às prerrogativas políticas e econômicas, estando limitada a um modelo de escolarização excludente. Entretanto, nos últimos anos, a escola rural permitiu a abertura para um novo modelo pedagógico, com um perfil diferenciado, no qual a valorização do campo e o espaço cultural do aluno são respeitados e considerados, assim como suas características e necessidades.

Ao se observar historicamente a criação do conceito de educação escolar no meio rural, percebe-se que a aplicação do termo acontece de forma descontextualizada, referindo-se à educação naquele lugar apenas, ou seja, oferecida para uma minoria da população. Entretanto, na atualidade, a educação do campo está aliada a inúmeros projetos democráticos.

A mudança na compreensão deste conceito é resultado de uma visão politicamente baseada nos direitos sociais e na defesa do conjunto educação, sociedade e desenvolvimento, sendo fatores primordiais para a concretização de projetos político-pedagógicos que atendam às necessidades das populações do campo na realidade. São ações que resultam de uma superação da educação rural vista como formação de mercado e da concepção atual de educação do campo ao longo de discussões e lutas de todo um conjunto de atores formado por movimentos sociais, representações civis e sociais e sujeitos do campo.

Ao contrário da Educação rural, a Educação do campo não objetiva somente formar um educando para o trabalho, pois vai além disso e busca a formação holística da pessoa, considerando a realidade do campo em todos os seus aspectos, sua realidade, como base para o ensino-aprendizagem. Neste aspecto Caldart (2002, p. 33), afirma:

A educação do campo é intencionalidade de educar e reeducar o povo que vive no campo na sabedoria de se ver como “guardião da terra”, e não apenas como seu proprietário ou quem trabalha nela, vendo a terra como sendo de todos que podem se beneficiar dela. É aprender a cuidar da terra e aprender deste cuidado algumas lições de como cuidar do ser humano e de sua educação. Trata-se de combinar pedagogias de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memórias, saberes, sabedoria; uma educação que projete movimento, relações e transformações [...]

Neste ínterim, cabe à educação do campo a importante tarefa de estimular reflexões que gerem forças e produção de saberes com o objetivo de contribuir para a desconstrução da visão hierárquica existente entre campo e cidade, tão presente no imaginário coletivo, caracterizando negativamente o campo como espaço pouco desenvolvido.

De acordo com Freire (1996, p. 30), “[...] é essencial dar importância ao espaço vivido do educando”, ou seja, a educação de qualidade está diretamente condicionada à valorização do conhecimento relacionado aos saberes e viveres dos povos do campo.

Mesmo localizadas no campo, as escolas têm sido estruturadas pautadas na cultura urbana. Acerca deste contexto, Hage (2011, p. 137) salienta que:

O enfrentamento dos graves problemas que envolvem as escolas multisseriadas para ser efetivo deve considerar os desafios mais abrangentes que envolvem a realidade sócio-econômica-política-ambiental-cultural e educacional do campo na sociedade brasileira contemporânea. Entre esses desafios, destacamos, por um lado, a degradação das condições de vida de homens e mulheres que vivem no campo, que resulta numa expressão acelerada da migração campo-cidade; e por outro, o fortalecimento de uma concepção urbanocêntrica de mundo, que dissemina o entendimento generalizado de que o espaço urbano é superior ao do campo; de que a vida na cidade oferece o acesso a todos os bens e serviços públicos, de que a cidade é o lugar do desenvolvimento, da tecnologia e do futuro, enquanto o campo é entendido como lugar de atraso, da ignorância da pobreza e da falta de condições mínimas de sobrevivência.

Dessa forma, é possível compreender a razão da redução das famílias camponesas e desvalorização do campo, uma vez que estas famílias emigram para as cidades em busca das escolas urbanas, ditas modernas e “superiores”.

Silva (2012, p. 321) salienta que “[...] defender políticas públicas específicas para o campo significa garantir o atendimento diferenciado aos alunos, fortalecendo a identidade cultural negada à população que vive no campo”.

Na construção de políticas públicas a educação do campo tem sido marginalizada ao longo da história e considerada, inúmeras vezes, como política compensatória, num cenário de exclusão e trabalhada sob características e conotações essencialmente urbanas. Neste aspecto, diversos fatores necessitam ser enfrentados e resolvidos, tais como a formação de educadores e a baixa densidade populacional de alguns territórios rurais, entre outros.

Apesar do fortalecimento da concepção de educação do campo, ainda é realidade a educação rural que continua a serviço do latifúndio, do agronegócio, dos transgênicos, do fortalecimento da mecanização e dos agrotóxicos. Todos estes aspectos fortalecem a exclusão

social e educacional do meio rural, uma vez que nega os direitos, as histórias e a identidade do homem do campo.

Neste aspecto, se há culpas, elas devem ser atribuídas, também, às condições sociais e culturais em que os estudantes chegam à escola. Brandão (1999, p. 150) afirma que:

[...] parece ser justamente aí que a escola rural, carente, realiza com eficácia pelo menos parte do programa a que se destina. Em nenhum momento e sob nenhum aspecto ela promete qualquer intenção de “fixação do homem rural à terra”, como antigos programas costumavam enunciar. Ao contrário, no seu nível mais baixo ela letra, rudimentarmente o trabalhador rural que, camponês ou “camarada” reproduz-se como tal, em relativas melhores condições de trabalho e vida. No seu nível superior, mais pelas disposições que sugere do que pelo saber que transfere, a escola rural participa da preparação do ânimo e da adequação da saída do jovem rural em direção ao emprego (ou subemprego) na cidade.

Ainda de acordo com Brandão (1999), é neste território de mínimos escolares e de ínfimos defeitos diferenciais, tão comuns a todo o sistema escolar rural no Brasil, que a escola, de modo mais adequadamente ambivalente, revela a sua carência e o seu poder.

Assim, a LDBEN nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi implementada a partir da concepção de uma educação para todos, com consolidação e compromisso do Estado e da sociedade brasileira, quando políticas educacionais significativas foram aprovadas, a partir da Constituição de 1988. Neste momento, foi alcançado o reconhecimento da singularidade e diversidade do campo, com adequação de suas especificidades. O artigo 28 da LDB 9.394/96 estabelece:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p.16).

Percebe-se que este avanço na legislação, no que se refere à oferta de educação para a população rural, foi o resultado da articulação dos movimentos sociais e do acúmulo das várias experiências existentes.

As discussões específicas sobre a educação no campo iniciaram-se com as propostas do Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA, em 1997, sendo que as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo foram originadas da Conferência Nacional “Por uma Educação Básica no Campo”, ocorrida em 1998 na cidade goiana de Luziânia, considerada um importante avanço. O desafio do I

ENERA baseava-se em pensar a educação pública para os povos do campo, considerando o seu contexto e aspectos como a maneira de conceber o espaço, o tempo, as questões familiares, o meio ambiente, entre outros.

Em 2002, todo esse movimento e articulação das entidades pela educação do campo, contribuíram para a aprovação do Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pela Câmara de Educação Básica. Dessa forma, de acordo com estas Diretrizes, a identidade da Escola do Campo é

[...] definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p.22).

De acordo com Caldart (2002), foram colocadas em prática as reflexões e práticas pedagógicas possíveis para o meio rural, durante o I ENERA. Foi utilizada uma nova perspectiva de pensar a Educação do Campo com as discussões descentralizadas aos estados e municípios.

Em agosto de 2004, dando continuidade à I Conferência, foi realizada a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, com mais de mil participantes, na qual foram representados:

Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; Universidades, ONGs e Centros Familiares de Formação por Alternância; secretarias estaduais e municipais de educação e outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo; trabalhadores e trabalhadoras do campo, educadoras e educadores, educandas e educandos de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas e povos indígenas. (CNEC, 2004, p.1).

Desse modo, a II Conferência deu continuidade, de forma ampla, ao debate sobre a Educação do Campo e a participação de movimentos e organizações sociais comprometidos com esta construção. Assim, esta breve trajetória da educação do campo no Brasil revela que, historicamente, a política educacional brasileira não priorizou, e nem contemplou, as necessidades e a realidade dos povos do campo, de acordo com afirmação do próprio MEC:

Constata-se, portanto, que não houve historicamente empenho do Poder Público para implantar um sistema educacional adequado às necessidades das populações do campo. O Estado brasileiro omitiu-se: (1) na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas para as escolas do campo; (2) na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma escola com qualidade; (3) na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada e de valorização da carreira docente no campo. (BRASIL, 2005, p.7).

É perceptível a lentidão que contribuiu para que as políticas de direito não alcançassem proporções significativas e se efetivassem concretamente nas escolas do campo de toda a sociedade brasileira.

Com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, em 2004, criou-se também a Coordenação Geral da Educação do Campo, que trouxe a inclusão de uma instância na estrutura federal com a responsabilidade primordial do atendimento das demandas do campo. Neste aspecto, o governo federal realizou algumas iniciativas com relação à representação das identidades da escola do campo, como os programas, as ações e os projetos de atendimento escolar, idealizados pelo SECAD, nos quais se destacam:

- *Programa de Apoio à Formação Superior: Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)*, que apoia a implementação de cursos regulares de Licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas rurais;

- *Programa Escola Ativa* - busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas nas escolas do campo, tendo entre as principais estratégias capacitar professores e implantar recursos pedagógicos, nas escolas, que estimulem a construção do conhecimento do aluno;

- *Pró Jovem Campo – Saberes da Terra* - oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos, que não concluíram o Ensino Fundamental, com o objetivo de desafiar as desigualdades educacionais existentes entre o campo e a cidade.

Algumas questões são extremamente importantes e necessárias no processo de construção da educação do campo. Nesse sentido, Caldart (2004) chama a atenção para os desafios que perpassam as políticas de financiamento, a formação de educadores e a produção de materiais didáticos e salienta:

Não se trata de “inventar” um ideário para a Educação do Campo; isso não repercutiria na realidade concreta. O grande desafio é abstrair das experiências e dos debates, um conjunto de ideias que possam orientar o pensar sobre a prática de educação da classe trabalhadora do campo; e, sobretudo, que possam orientar e projetar outras práticas e políticas de educação. (CALDART, 2004, p. 16).

O MEC, durante o governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, propôs a construção de uma política nacional de educação do campo, a partir do diálogo com as demais

esferas da gestão do Estado e com os movimentos e organizações sociais do campo brasileiro. Os eixos orientadores dessa política em construção seriam: a diversidade étnico-cultural como valor; o reconhecimento do direito à diferença e a promoção da cidadania (BRASIL, 2006), com destaque à construção de uma base epistemológica que busque a superação da dicotomia campo-cidade. Essas ações objetivariam o fortalecimento e apoio à pesquisa de base que tenham como temática as questões que envolvem o campo, como a educação, a segurança alimentar, o desenvolvimento sustentável e a agroecologia, entre outros.

Assim, para uma melhor compreensão dos desafios que permeiam a educação do campo, é considerável analisar os pressupostos que norteiam a relação campo-cidade e sua complementaridade.

1.2.1. O campo e o rural, a cidade e o urbano: alguns pressupostos teóricos

Ao se discorrer sobre a relação campo-cidade, embora possuam diferenças significativas, é praticamente impossível pensá-los de forma dissociada. Os estudos teóricos acerca desta temática justificam-se pela complementação entre campo e cidade e suas características, enquanto espaços culturais e de vivências, cujas distinções as associam e permitem a dinamicidade dos espaços rurais e urbanos, tanto no plano material e concreto, quanto no imaterial e simbólico.

Assim, o contexto da educação do campo no cenário brasileiro requer um olhar especial ao atendimento de suas especificidades quanto às suas dimensões socioeducativas. Faz-se necessária uma conceitualização dos termos campo e rural, tanto quanto cidade quanto urbano, pois, afinal, indaga-se o que é o rural e o que é o urbano?

De acordo com Cabral (2012), esses tipos de questões surgiram no meio acadêmico no início do século XX, sendo que desde a década de 1970, no Brasil, essas categorias foram discutidas, reavaliadas tanto em debate acadêmico quanto em instituições estatais, em órgão de pesquisa e em organizações não governamentais. Dessa forma, de acordo com o pensamento de Biazzo (2008, p. 133)

[...] “Rural” e “urbano” são vocábulos que adquirem significados variados, justamente porque são encarados como fundamentais para o planejamento territorial em diversas escalas e para o desenvolvimento em suas múltiplas dimensões: política, econômica, cultural, ambiental, em suma, social. Há uma verdadeira obsessão pela discussão de critérios definidores do corte “rural/urbano” em pesquisas técnicas e em estudos pragmáticos, que tratam tais categorias de modo operatório, basilares para a constituição de um método diferenciador de espaços. Paralelamente, tal

fixação se reapresenta em estudos teóricos e como suporte para pesquisas acadêmicas, onde se busca tratar rural e urbano como categorias analíticas, algo muito dificilmente alcançado.

Com o intuito de demonstrar como se deu a construção desse processo de diferenciação, Bagli (2006, p. 44), utilizou-se da etimologia das palavras cidade – urbano e campo – rural, dispondo-as como no quadro 1.

De acordo com o quadro 1, é possível perceber que o conceito da palavra “campo” é construído como forma antagônica ao conceito da palavra “cidade”, podendo estas palavras ter uma influência em idealizações, quando se referem a cidade-urbano, tanto quanto em depreciações, quando se referem a campo-rural.

Quadro 1 - Origem e significados das palavras: cidade – urbano e campo – rural

CIDADE - URBANO	CAMPO – RURAL
<p>Civitas <i>f.</i> 1. Condição de cidadão; direito de cidadão. 2. Conjunto de cidadãos. 3. Sede do governo; Estado; cidade; pátria. 4.=urbs.</p>	<p>Campus <i>m.</i> 1. Planície; terreno plano; campina cultivada. 2. Campo ou terreno para exercícios. 3. Campo de batalha. 4. Os exercícios do Campo de Marte; os comícios; as eleições. 5. Produtos da terra.</p>
<p>Civis <i>m. e f.</i> 1. Cidadão livre; cidadã livre, membro livre de uma cidade, a que pertence por origem ou adoção. 2. Concidadão; concidadã. 3. Habitante. 4. Soldado romano. 5. Companheiro.</p>	<p>Campensis <i>adj.</i> 1. Relativo aos campos; campestre. 2. Epíteto de Isis que tinha um templo no Campo de Marte.</p>
<p>Urbs <i>f.</i> 1. Cidade (em opos. a <i>rus</i> ou a <i>arx.</i>) 2. A cidade por excelência. 3. Cidade, população duma cidade, os cidadãos; Estado. 4. Moradia; asilo.</p>	<p>Rus, <i>n.</i> 1. Campo (em opos. a <i>domus</i> “casa” e <i>urbs</i> “cidade”) 2. Terras de lavoura. 3. Casa de campo. 4. Território, região. 5. <i>Fig.</i> Rusticidade, rudeza. 6. <i>Pl.</i> Propriedade rural; o campo (em geral).</p>
<p>Urbanus <i>adj.</i> 1. Da cidade (em opos. a <i>rustius</i>); da cidade de Roma; urbano. 2. Civil (em opôs. a <i>castrensis</i>); pacífico. 3. Polido; fino; delicado; urbano. 4. Espirituoso; engraçado; engenhoso. 5. Divertido; folgazão; gracejador. 6. Elegante; esmerado; (fal. do estilo); que usa uma linguagem apurada. 7. Imprudente; desavergonhado; indiscreto.</p>	<p>Rusticus <i>adj.</i> 1. Dos campos; do campo; rústico; campestre; rural. 2. <i>Fig.</i> Rústico; agreste; rude; inculto; grosseiro; tosco; lambrego; saloio; desajeitado; sem elegância. 3. Simples; ingênuo; pouco atilado; estúpido. 4. Inacessível ao amor; esquivo; bisonho. 5. Camponês; lavrador; campônio.</p>

Fonte: TORRINHA, Francisco. Dicionário Latino-português, 1945.

Bagli (2006, p. 16) traz as seguintes considerações:

Palavras têm seu verdadeiro sentido alterado, influenciado por idealizações e depreciações, sejam elas construídas na atualidade ou buscadas no passado. Quando aprendi na escola que o Brasil, a partir da década de 60, havia se tornado um país urbano, deixando de ser rural, me senti aliviada. Torcia para que o país se urbanizasse logo, para que todos se tornassem urbanos, pois, para mim, na urbanização estaria a salvação do nosso subdesenvolvimento. Quanto mais urbanos, mais desenvolvidos seríamos. Não sei de onde tirei essa ideia, mas ela existiu em 15 min. E por um bom tempo. E continua a existir em tantas outras pessoas, causando confusões, idealizações e depreciações. Campo e cidade são visualizados como conceitos antagônicos, pólos extremos de uma dicotomia. Rural e urbano são entendidos como estágios de desenvolvimento. Confusões promovidas por mitos que, construídos preteritamente, ora consolidaram a idealização do campo e tudo o que a ele estava ligado (o rural), e ora fortaleceram a supremacia da cidade e o que a ela se relacionava (o urbano).

Conforme o pensamento da autora Wanderley (2000), existe um continuum rural-urbano, ou seja, uma relação que aproxima e integra esses dois polos e, diante das semelhanças e continuidade, não ocorre a destruição de particularidades, justificando a negação do fim do rural. A vertente do continuum ressalta a mudança das relações entre dois espaços, aproximando-os cada vez mais e deixando de ser opostos. Entretanto, não preconiza o fim das áreas rurais. A referida expressão tem sido utilizada para caracterizar situações em que, tanto formas de vida e de trabalho rurais quanto urbanas, estariam interligadas. Diante de uma investigação mais contundente, percebe-se a perspectiva de homogeneização dos aspectos socioculturais e econômicos explícitos nessa abordagem.

Em síntese, segundo Biazzo (2008), pode-se dizer que “campo” e “cidade” são formas concretas, que se materializam e compõem as paisagens produzidas pelo homem; “urbano” e “rural” são representações sociais, conteúdos das práticas de cada sujeito, cada instituição, cada agente na sociedade. Por isso, urbanidades e ruralidades se combinam em cada recorte do espaço, seja um local, seja uma micro, meso ou macro região. Mais do que isso, urbanidades e ruralidades se combinam nos atos e na visão de mundo de cada indivíduo. São atributos, não substantivos. Propõe-se, aqui, abandonar por completo o vínculo direto entre espaço e “rural”, ou espaço e “urbano”, para que, referidas como ruralidades e urbanidades, tais categorias adquiram conteúdo analítico.

Neste ínterim, ao finalmente conceituar-se o “rural” e o “urbano”, encontramos nada mais do que construções simbólicas, manifestações ou criações culturais concebidas a partir de hábitos e costumes. No entanto, oposto a “campo” e “cidade”, ou melhor, os espaços campestres e citadinos, urbano e rural não podem ser mensurados ou delimitados, sequer analisados, porque não são substantivos. É considerado mais adequado o uso das expressões

ruralidades e urbanidades do que “rural” e “urbano”, pois expressam maior dinamismo na reconstrução de identidades sociais.

Considerando as possibilidades de análise sobre a relação campo-cidade no Brasil, foi possível analisar, baseando-se em revisão bibliográfica e em algumas reflexões teóricas, a importância dessa conexão com a intensificação de suas relações de complementaridade, reafirmando as particularidades que as distinguem e as mantêm. Esses aspectos são claramente observados quando se analisa o histórico da Educação do Campo no Brasil contemporâneo, o percurso de sua construção, os debates e conflitos de ideias, os movimentos sociais e as políticas públicas.

Mesmo com os avanços das legislações voltadas à educação do campo, ainda é precária a situação da realidade das escolas campesinas. É necessário construir uma educação do campo que ultrapasse a prescrição da Constituição brasileira, da Lei de Diretrizes e Bases, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto quanto dos decretos recentes, com o objetivo de se concretizar as ações envolvendo as práticas educativas do cotidiano e as experiências vivenciadas da população do campo nas diversas localidades do território nacional, como veremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Neste capítulo vamos averiguar o que estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs, em especial à EA como tema transversal e, assim, verificar se estão em consonância com as práticas pedagógicas ambientais desenvolvidas pelos professores nas escolas do campo no município de Ituiutaba-MG. Neste contexto, o presente trabalho debruça-se sobre uma investigação em um documento educacional brasileiro, procurando analisar como a EA é apresentada e sugerida para o seu desenvolvimento no âmbito escolar.

2.1. A correlação entre os PCNs e Meio Ambiente: uma reflexão

É certo que inúmeros são os desafios na busca por direcionamentos de ações que proporcionem mudanças de atitudes e pensamentos, no que se refere à relação homem-natureza, às melhores condições de sobrevivência e à interação com o meio ambiente, tanto na dimensão individual, quanto coletiva. Possivelmente a mão do homem é a maior responsável pelas consequências das alterações ambientais e, historicamente, da mesma forma, também enverga possíveis caminhos de superação.

Neste aspecto, a escola representa, dentro de suas efetivas condições, um espaço para a gestão de alternativas que minimizem os impactos negativos ao meio ambiente, por meio da reflexão com crianças e jovens. Estas iniciativas chegam à escola justificando a importância da inclusão do MA como tema transversal.

Para o alcance de tal finalidade, com o intuito de orientar os educadores, utilizando-se uma normatização de determinados fatores referentes a cada disciplina, foram elaborados, pelo Governo Federal, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, abrangendo toda a rede de ensino particular e pública, de acordo com a escolaridade dos alunos, com o objetivo de garantir o direito de exercer a cidadania viabilizado pelo acesso ao conhecimento.

Os PCNs foram elaborados pelo Ministério da Educação e Desportos no período de 1995 a 1998 e, estando vinculados à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 9.394, objetivam estabelecer diretrizes para o currículo do Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) e servir como referência nacional, tanto para as ações políticas no âmbito da educação, como para a prática educacional.

Ainda que não tenham obrigatoriedade, os PCNs auxiliam os profissionais do ensino como norteadores, adaptando-se às peculiaridades locais, sendo uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino.

Por sua natureza aberta, os Parâmetros Curriculares Nacionais configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo [...]. (BRASIL, 1997a, p. 13).

Desta forma, os conteúdos dos PCNs são divididos em dois grupos: no primeiro estão alocadas as áreas do conhecimento como Língua Portuguesa, Geografia, História, Matemática, Arte e Ciências Naturais e, no outro, encontram-se os temas transversais, quais sejam Ética, Educação Ambiental, Orientação Sexual, Saúde e Pluralidade Cultural.

Por compreenderem os inúmeros fatores envolvidos, a utilização dos PCNs acontece mediante objetivos diferentes, de acordo com o contexto de cada escola. Assim, a sua estruturação permite que os educadores, ao conhecerem anteriormente seu conteúdo na íntegra, possam iniciar sua leitura por partes distintas.

Ao se referir aos “temas transversais” compreende-se que os conteúdos de caráter social necessitam ser incluídos no currículo do Ensino Fundamental como conteúdos a serem ministrados dentro das diversas áreas estabelecidas, e não como uma área de conhecimento específica, e o que determina inicialmente este grau de inserção na área de conhecimento, poderá estar interligado à preparação e à afinidade que o professor tenha em relação a estes temas transversais.

Assim, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Meio Ambiente e Saúde:

Os conteúdos de Meio Ambiente serão integrados ao currículo através da transversalidade, pois serão tratados nas diversas áreas do conhecimento, de modo a impregnar toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, criar uma visão global e abrangente da questão ambiental (BRASIL, 1997, p. 36).

Desta forma, o Tema Transversal nos PCNs primam por promover uma visão ampla que envolva não só os elementos naturais, mas também os elementos construídos e todos os aspectos sociais envolvidos na questão ambiental (BRASIL, 1997, p. 37). Normalmente, os conteúdos de Meio Ambiente desenvolvidos na escola estão presentes nas disciplinas de Ciências e/ou Geografia, mas de forma fragmentada e distante, pois o docente não associa esse conhecimento com a realidade do aluno.

Certamente cabe ao professor transformar os PCNs em práticas pedagógicas cotidianas. Entretanto, cabe aos PCNs a incumbência de refletir os objetivos, os conteúdos, as maneiras como as atividades são encaminhadas, as expectativas de aprendizagem, a avaliação e a orientação dos professores para que se tornem agentes essenciais no compromisso com o processo educacional.

2.2. Educação Ambiental nos projetos transversais: reflexões sobre EA como tema transversal

A temática ambiental está inserida na prática educativa em decorrência, principalmente das complexas questões ambientais. Reconhece-se que a EA é uma temática que necessita ser inserida no currículo de forma diferenciada, por meio da interdisciplinaridade, não se limitando aos PCNs ou à preservação do Meio Ambiente, englobando, assim, vários aspectos, tais como os sociais, econômicos, políticos e éticos.

A EA jamais foi tão discutida como na atualidade e sua relevância no contexto educacional é resultante das políticas de impacto despertadas mundialmente e da sucessão de medidas ambientais em âmbito internacional.

Já não é mais possível uma percepção simplista do conceito de EA, privilegiando somente as questões relacionadas ao meio ambiente. O autor Dias (2004) conceitua a EA como um conjunto de conteúdos e práticas ambientais, orientadas para a resolução dos problemas concretos do ambiente, por meio do enfoque interdisciplinar e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da comunidade.

Desse modo, a EA tem o importante papel de levar ao aluno à compreensão de que ele é parte da sociedade e, por isso, responsável pela sua preservação, compreendendo que o equilíbrio do MA necessita da incorporação de diversos aspectos como os sociais, econômicos, políticos e éticos para que a qualidade de vida do homem seja garantida. Desta forma, a EA permite a prática da reflexão na construção da percepção de cidadania. Entretanto, a temática ambiental defronta-se com determinadas resistências, em alguns segmentos da sociedade, justamente por seus objetivos ultrapassarem os aspectos ambientais. Assim,

[...] os problemas ambientais são, fundamentalmente, problemas do conhecimento. Daí podem ser derivadas fortes implicações para toda e qualquer política ambiental – que deve passar por uma política do conhecimento –, e também para a educação. Aprender a complexidade ambiental não constitui um problema de aprendizagens

do meio, e sim de compreensão do conhecimento sobre o meio (LEFF, 2002, p. 217).

A Educação brasileira ainda traz uma visão conteudista e a incorporação da temática ambiental no currículo da Educação Básica, principalmente com a inserção da EA nos PCNs, contribui para uma visão integradora e transformadora, apesar de ainda haver a necessidade de mudança nas práticas pedagógicas.

O governo brasileiro vinculou a EA como um instrumento de política educacional na interdisciplinaridade, atendendo as premissas do Programa Internacional de EA. Neste ínterim, a Política Nacional de Educação Ambiental foi instituída pela Lei nº 9795/99, a mesma que dispõe sobre a EA, e, de acordo com Brasil (1999), ela foi apresentada como um elemento fundamental da educação brasileira na busca pela construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do Meio Ambiente, entendido como bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Na terceira versão do ProNEA, em 2005, um novo olhar foi estabelecido para a compreensão do processo educativo, por meio do qual alguns princípios pedagógicos foram apresentados, no que se refere à dimensão crítica da EA, sob o viés interdisciplinar, como a participação, a descentralização, o reconhecimento da pluralidade e diversidade cultural.

Neste sentido, a EA vivenciou um momento propício para a atuação na transformação de valores negativos que geram a degradação dos bens comuns à humanidade, por meio de uma educação continuada e permanente, tendo na escola e na comunidade os espaços ideais para essa modificação de pensamento. Diante disso, Freire (2001) nos traz a premissa de que a educação ambiental se torna estratégia para a formação de indivíduos mais conscientes, solidários e sustentáveis. Levando em conta tal convicção, o ponto de partida para o intento de promover a consciência do uso racional da propriedade rural é a educação transformadora, a qual vislumbra a construção de indivíduos como sujeitos ativos e protagonistas do processo em questão.

Observando este contexto, torna-se necessário resgatar o planejamento participativo para que se realize uma educação aliada à ideia de transformação social e ambiental em busca de um equilíbrio global. Assim, a escola incumbe-se da missão de proporcionar aos estudantes um ambiente propício ao diálogo e às reflexões.

A escola e a sociedade precisam discutir, juntas, a temática ambiental. No entanto, a ausência de um projeto político-pedagógico eficaz não permite que a prática aconteça de forma efetiva, destacando assim, o papel da escola como mediadora no desenvolvimento da EA. Os resultados dessa atuação se desencadeiam em duplo sentido, ou seja, de forma positiva para a escola quando introduz procedimentos interdisciplinares e inovações nas práticas escolares e, simultaneamente, na conscientização das questões ambientais e suas consequências na vida humana.

Neste contexto, a EA é interdisciplinar e seus conteúdos devem ser ministrados por meio da transversalidade, assim como descreve Brasil (1997, p. 193) nos PCNs, nos quais os conteúdos de Meio Ambiente foram integrados às áreas, numa relação de transversalidade, de modo que impregne toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, crie uma visão global e abrangente da questão ambiental, visualizando os aspectos físicos e histórico-sociais, assim como as articulações entre a escala local e planetária desses problemas.

É importante salientar as diferenças entre interdisciplinaridade e transversalidade, uma vez que a primeira versa sobre a abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento e a segunda refere-se à dimensão da didática e da metodologia, apresentando uma transformação da prática pedagógica, dando destaque ao fato de que nenhuma área do conhecimento consegue tratar todas as questões ambientais isoladamente.

Ao se trabalhar de forma transversal presume-se a busca pela transformação dos conceitos, a explicação de valores e a inclusão de procedimentos, sempre vinculados à realidade cotidiana da sociedade, de modo que os cidadãos se tornem mais participativos. Cada professor, dentro da especificidade de sua área, deve ajustar o tratamento dos conteúdos para abranger o tema Meio Ambiente, assim como os demais temas transversais. Esse ajuste pressupõe um compromisso com as relações interpessoais no âmbito escolar para haver explicitação dos valores que se quer transmitir e coerência entre estes e os experimentados na vivência escolar, buscando desenvolver a capacidade de todos para intervir na realidade e transformá-la, tendo essa capacidade relação direta com o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade. (BRASIL, 1998, p. 193).

No entanto, perante a complexidade da temática ambiental e das dimensões continentais do país, os PCNs foram divididos em três blocos denominados Blocos de Conteúdos, principalmente em razão da dificuldade em selecionar os conteúdos desta temática de forma satisfatória e com o objetivo de tentar articular as questões intrínsecas à temática ambiental em sua amplitude e particularidades.

Os blocos são denominados da seguinte forma: o primeiro deles é “A natureza cíclica da Natureza”, no qual se debate o conhecimento da dinâmica dos fenômenos que acontecem na natureza, como os desequilíbrios ambientais; o segundo bloco é “Sociedade e Meio Ambiente”, que trata de questões ligadas à relação sociedade/natureza e no qual são discutidas as consequências ambientais da organização dos espaços pelo homem, enfatizando as questões de degradação ambiental e conservação, visando a qualidade de vida da comunidade; e o terceiro bloco é “Manejo e conservação ambiental” e salienta o debate dos pontos positivos e negativos da influência do homem no MA, discutindo as formas mais adequadas de intervenção humana, na tentativa de minimizar os impactos por ele causados, como a questão da sustentabilidade, as mudanças climáticas locais e globais e a problemática do lixo (BRASIL, 1997, p. 203).

Nesta questão dos blocos, os PCNs evidenciam a relevância de se desenvolver um trabalho alicerçado na interdisciplinaridade e na transversalidade, com o objetivo de ampliar o olhar dos estudantes e/ou apresentar um outro olhar sobre as questões ambientais. Contudo, ainda na atualidade, ainda podem ser encontradas resistências e incompreensões sobre este viés. Desta forma, um dos grandes desafios da educação é pensar em valores essenciais para a formação da cidadania.

Assim, sendo os PCNs apenas referências curriculares e não obrigatórias para a Educação Básica, mesmo não esclarecendo a forma dos professores desenvolverem este trabalho, ao se analisar o volume referente ao Meio Ambiente, fica evidente a busca pelo desenvolvimento de um trabalho contínuo da temática ambiental.

Desta forma, no próximo capítulo veremos a análise dos viveres e práticas das escolas do campo no município de Ituiutaba-MG no que se refere à prática ambiental, diretamente relacionada à interligação entre a escola, os alunos e seus familiares, destacando os desafios de uma realidade cotidiana.

CAPÍTULO 3

VIVERES E PRÁTICAS: conexões das práticas de Educação Ambiental nas escolas do campo no Município de Ituiutaba-MG

A Educação desempenha um papel inegável no processo de transformação do homem e a EA torna-se um valioso meio para alcançar a promoção social. Esta Educação, devidamente contextualizada, é uma perspectiva por ações reflexivas e críticas, inserindo os cidadãos nas questões ambientais, de modo que eles possam contribuir para uma sociedade sustentável.

As trilhas da educação levam ao fortalecimento do elo entre os seres, permitindo a constante e necessária dialógica que fortalece e humaniza a vida, não deixando que o elo se rompa ao vazio e nem mesmo ao esforço exagerado da irracionalidade.

Diante disso, nesse capítulo apresentaremos os viveres e práticas ambientais das escolas do campo do município de Ituiutaba-MG, decorrentes das conexões entre professores, familiares e alunos, descrevendo-se os dados coletados, os resultados da pesquisa e a análise destes, com o objetivo de compreender como vem sendo trabalhado o tema transversal Educação Ambiental nas quatro escolas do campo no município de Ituiutaba-MG.

3.1. Conhecendo nosso campo de pesquisa: da escola à vida cotidiana

3.1.1. Conhecendo o município de Ituiutaba - Minas Gerais

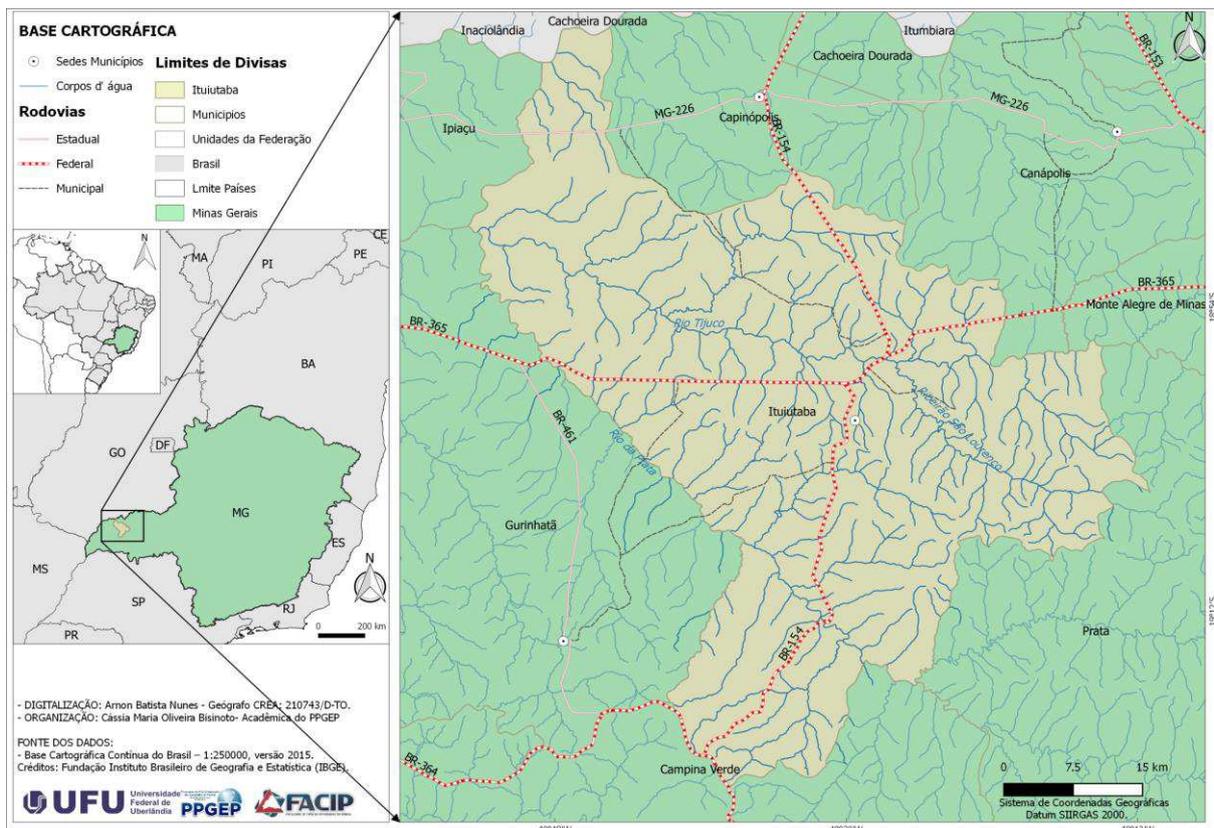
Antes de apresentar as escolas, faz-se necessário conhecer um pouco do município onde as mesmas estão localizadas, ou seja, o município de Ituiutaba. Este está localizado na porção noroeste da mesorregião do Triângulo Mineiro/ Alto Paranaíba (Mapa 1), a oeste do estado de Minas Gerais, na região conhecida popularmente como Pontal do Triângulo Mineiro, na Microrregião de Ituiutaba, no Planalto Central do Brasil, distante 673 km da capital Belo Horizonte. Abrange uma área de 2.598,046km² e possui perímetro urbano aproximado de 24,2 km², sendo delimitado pelas coordenadas geográficas 49°52' W/ 49°10' W e 18°36' S/ 19°21' S (IBGE, 2016).

A prevalência da área do município encontra-se inserida nas bacias dos Rios da Prata e Tijuco, os quais deságuam no Rio Paranaíba, integrando a Região Hidrográfica do Paraná. (CASTANHO e MARTINS, 2011).

Segundo o IBGE (2013), suas origens remontam ao início do século passado quando antes habitada pelos indígenas Caiapós e fez-se lembrada na toponímia regional: I – rio, TUIU – barrento, TABA – povoação, cidade, e logo se viu povoada pelo homem branco. Com sede na antiga povoação de São José do Tijuco, foi criado o distrito desse nome pela Lei Provincial n.º 138, de 3 de abril de 1839, confirmada pela Lei estadual n.º 2, de 14 de setembro de 1891.

Em 16 de setembro de 1901, instituído como território desmembrado do Município de Prata e sede na povoação de São José do Tijuco pela Lei estadual nº 319, instalou-se o Município de Vila Platina, em 2 de janeiro de 1902. Este, na divisão administrativa de 1911, compunha-se de um só distrito, de igual denominação. Pela Lei Estadual nº 663, de 18 de setembro de 1915, a sede de Vila Platina recebeu foros de cidade, passando a chamar-se Ituiutaba, tal como o distrito e o Município (IBGE, 2013).

Mapa 1- Ituiutaba/MG: localização geográfica do município, 2017



Fonte: IBGE, 2015. Org.: BISINOTO, C. M O, 2017.

Atualmente, o município de Ituiutaba é sede de Comarca de 3ª entrância, com jurisdição sobre os municípios de Cachoeira Dourada, Capinópolis, Ipiacu, Santa Vitória e

Gurinhata. Sua população, de acordo com estimativas de 2016, do IBGE, é de 103.945 habitantes, sendo o trigésimo município mais populoso do estado.

Devido à economia basicamente agropecuária, muitos moradores da cidade de Ituiutaba trabalham ou mantêm forte ligação com o meio rural (CASTANHO, MARTINS, 2011). É importante destacar que a população do município, até 1953, era de 55 mil habitantes, dos quais 15 mil viviam na zona urbana. Sua educação pública retrocede a 1908, quando da instalação do primeiro grupo escolar. O indicativo do perfil populacional do país no período de 1940 a 1950 demonstrava que a maioria da população ituiutabana vivia no meio rural e era analfabeta.

Entretanto, Ituiutaba não ficou de fora do processo de modernização da agricultura que ocorreu no país a partir da década de 1960, um período nobre em que o município ficou conhecido nacionalmente como “a Capital do Arroz”. A cidade começou a melhorar e a equipar-se com serviços de água, energia elétrica, comércio e serviços, além da expansão de loteamentos urbanos. Comparando-se com a década de 1940, a visão de crescimento total do município foi de aproximadamente 95%. (DUARTE, 2001).

Neste aspecto, as mudanças no espaço rural aconteceram de forma paralela às do espaço urbano, aonde grupos de trabalhadores oriundos do Nordeste do Brasil vieram para Ituiutaba e tornaram-se agentes trabalhadores do campo. Responsabilizando-se pelas lavouras, desmatavam o cerrado, aravam a terra, plantavam o cereal e ganhavam muito menos do que esperavam. (SILVA, 1997).

Os índices crescentes de uma economia em projeção em Minas Gerais eram contrastantes com os altos níveis de analfabetismo, principalmente em uma época áurea da economia municipal, sobretudo na área rural, onde o analfabetismo difundia-se. Hoje, Ituiutaba-MG tem no agronegócio (agricultura da soja e milho e pecuária de corte e leite) e na prestação de serviços (comércio variado, advocacia, assessoria e consultoria de informática, etc.) seus principais elementos e fonte de divisas. Possui escolas de ensino fundamental (1º a 9º ano), ensino médio (10º a 12º ano) e quatro instituições de ensino superior. (IBGE, 2009).

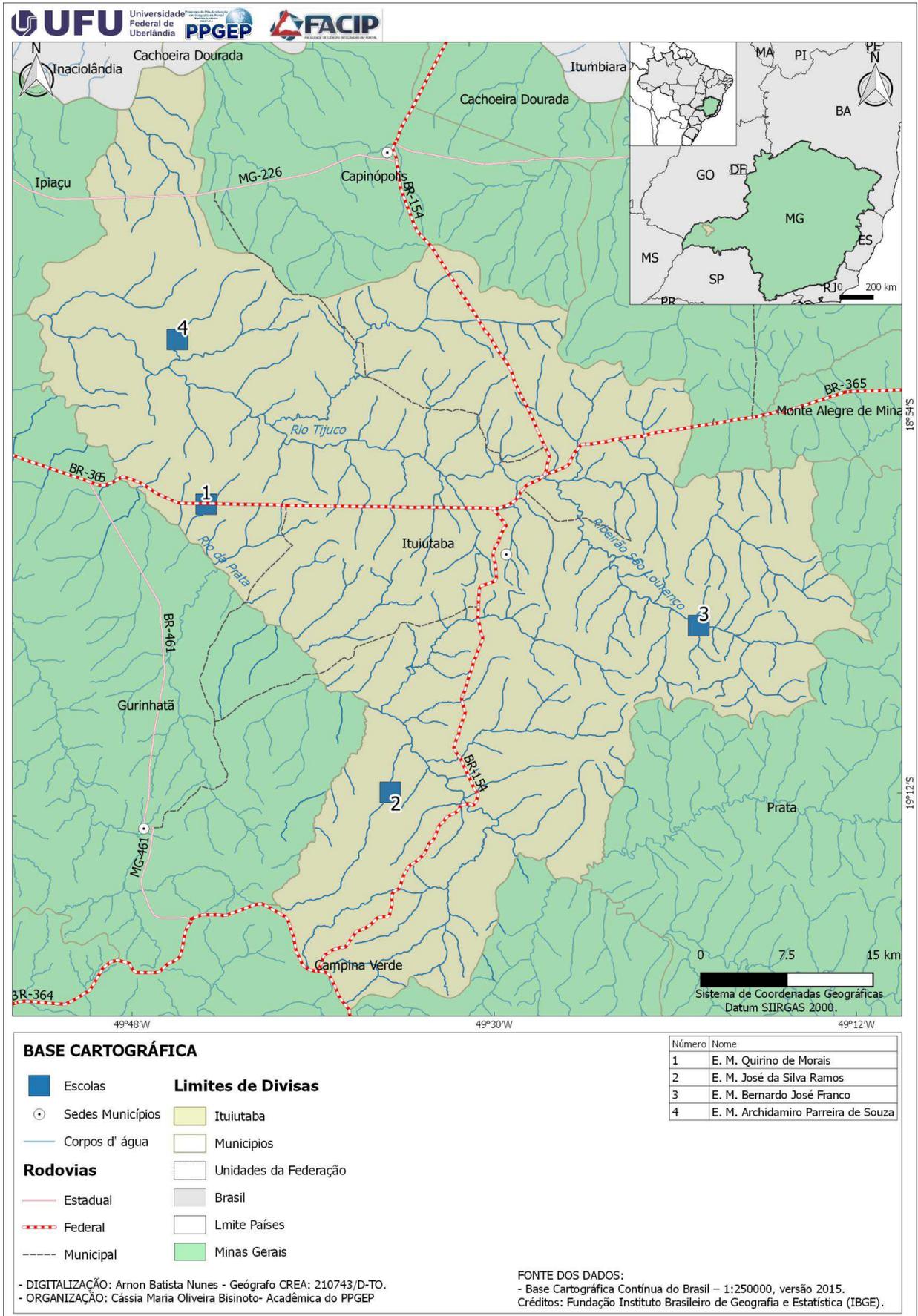
Dentre as escolas municipais encontram-se as quatro escolas do campo que foram o objeto desta pesquisa.

3.1.2 As escolas do campo do município de Ituiutaba-MG

O município de Ituiutaba-MG engloba seis comunidades rurais, a maioria composta de pequenos produtores, quais sejam: Comunidade da Mateirinha, Comunidade do Córrego da Chácara, Comunidade do São Lourenço, Comunidade do Córrego do Açude, Comunidade Santa Rita e Comunidade São Vicente.

As escolas pesquisadas encontram-se nas seguintes comunidades: a Escola Municipal Quirino de Moraes, na Comunidade da Mateirinha; a Escola Municipal José da Silva Ramos, na Comunidade do Córrego da Chácara; a Escola Municipal Bernardo José Franco, na Comunidade do São Lourenço e a Escola Municipal Archidamiro Parreira de Souza, na Comunidade do Córrego do Açude (Mapa 2).

Mapa 2 – Ituiutaba/MG: localização geográfica das escolas do campo, 2017



Fonte: IBGE, 2015. Org.: BISINOTO, C. M. O., 2017

O estudo foi desenvolvido com os alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental das quatro escolas do campo do município de Ituiutaba-MG (Mapa 2), representativos de realidades socioeconômicas e ambientais diferentes, mas que adotam processos pedagógicos semelhantes.

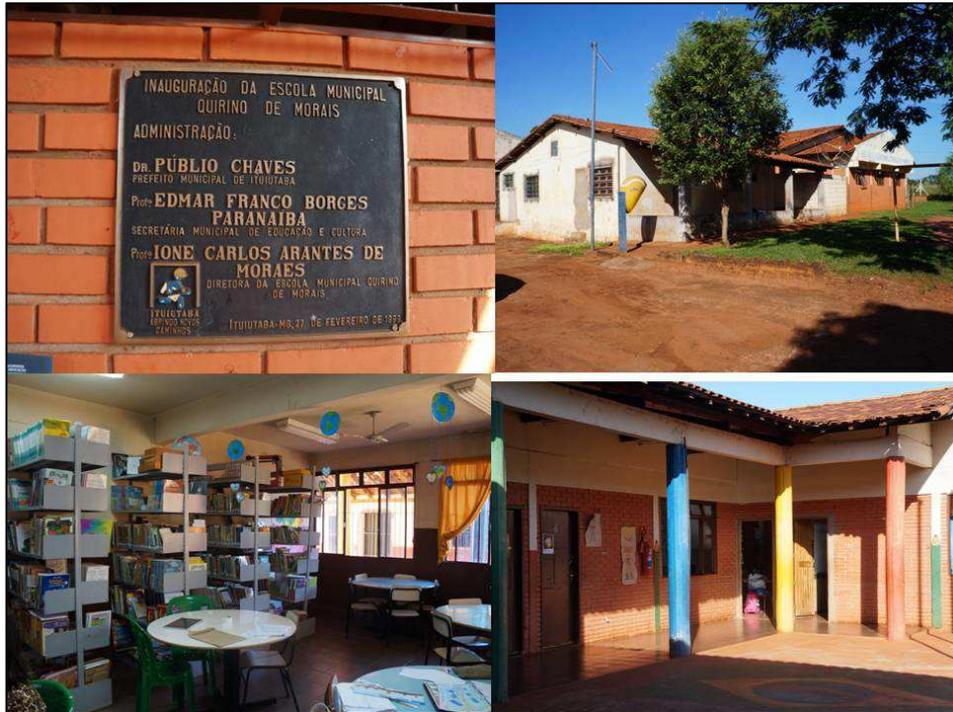
A primeira escola a ser visitada foi a Escola Municipal Quirino de Moraes (fotos 1 e 2), uma instituição pública de Ensino Fundamental que atende alunos provenientes de propriedades circunvizinhas, sendo a maioria filhos de pequenos proprietários de terra ou funcionários delas, bem como de funcionários contratados para trabalhos temporários como na época do plantio de cana-de-açúcar. A escola situa-se a 26 km da cidade de Ituiutaba, na localidade da região do Campo Alegre/Mateirinha e o percurso se dá por rodovia asfaltada, a BR 365 (Mapa 2). Possui uma considerável estrutura física e as atividades nela desenvolvidas restringem-se ao turno matutino e todos os professores se deslocam desde a sede do município até a escola por meio de transporte municipal.

Foto 1 – Ituiutaba/MG: vista parcial da Escola Municipal Quirino de Moraes, 2017



Autor: Bisinoto, C. M. O., 2017.

Foto 2 – Ituiutaba/MG: Mosaico de fotos da Escola M. Quirino de Moraes, 2017



Autor: Bisinoto, C. M. O., 2017.

A segunda escola a ser visitada foi a Escola Municipal José da Silva Ramos (fotos 3 e 4), que atende alunos oriundos dos arredores da região do Córrego da Chácara, tanto quanto de comunidades vizinhas e do município de Campina Verde, Minas Gerais. Nela são desenvolvidas atividades restritas do pré-escolar ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A escola não possui prédio próprio, suas atividades se realizam em uma antiga casa adaptada e a doação do terreno ainda não foi realizada para a Prefeitura Municipal, o que dificulta qualquer investimento em estrutura e melhorias do prédio. A distância da escola à cidade de Ituiutaba totaliza 42 km, por meio da BR 154, com asfalto não finalizado (Mapa 2), e continua por 9 km de estrada de terra. As atividades da escola acontecem somente no turno matutino e a maioria dos alunos se desloca para a escola por meio de transporte municipal, assim como os professores e outros profissionais da escola.

A Escola Municipal Bernardo José Franco foi a terceira escola visitada (fotos 5 e 6). Ela possui uma boa estrutura física, com amplo espaço construído e recebe alunos da Comunidade do São Lourenço e das comunidades vizinhas. Distante 25 km de Ituiutaba (Mapa 2), chega-se à escola percorrendo uma estrada vicinal com vários bolsões de areia, de difícil acesso. Tanto estudantes quanto professores se deslocam por meio de transporte público municipal.

Foto 3 - Ituiutaba-MG: vista parcial da Escola Municipal José da Silva Ramos, 2017



Autor: Bisinoto, C. M. O., 2017

Foto 4 - Ituiutaba-MG: mosaico de fotos da Escola M. José da Silva Ramos, 2017



Autor: Bisinoto, C. M. O., 2017

Existe outro percurso possível e mais curto de se chegar à escola, porém com maior tráfego de veículos, o que atrasa a chegada ao local. As atividades na escola se desenvolvem no período matutino, atendendo alunos do Ensino Fundamental, sendo a maioria deles filhos de pequenos proprietários da região que desenvolvem, principalmente, a agricultura familiar.

Foto 5 – Ituiutaba-MG, vista parcial da Escola Municipal Bernardo José Franco, 2017



Autor: Bisinoto, C. M. O., 2017

Foto 6 – Ituiutaba-MG, mosaico de fotos da Escola M. Bernardo José Franco, 2017



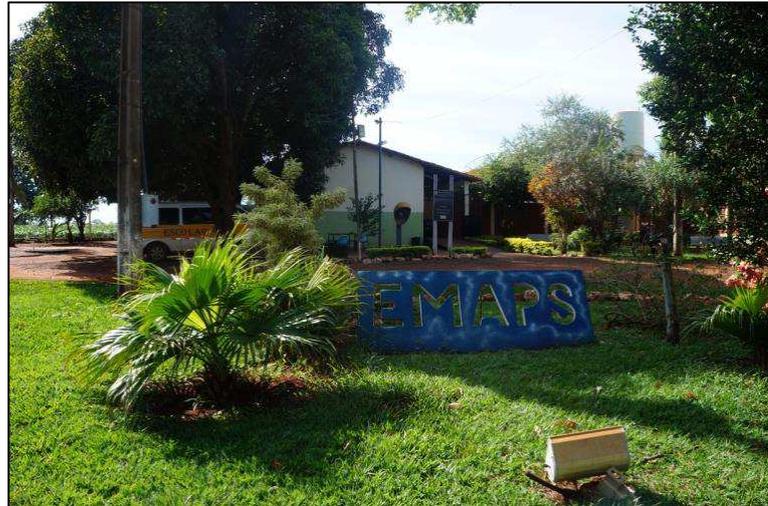
Autor: Bisinoto, C. M. O., 2017

A quarta e última escola visitada foi a Escola Municipal Archidamiro Parreira de Souza (fotos 7 e 8), localizada na região do Córrego do Açude. Diferentemente das outras escolas do campo de Ituiutaba, esta desenvolvia atividades tanto do Ensino Fundamental, quanto do Ensino Médio. Também com considerável estrutura física, a escola recebe estudantes provenientes das comunidades e propriedades vizinhas.

As atividades se desenvolvem no período matutino e os alunos são filhos de grandes proprietários de terra ou filhos dos funcionários e/ou contratados destas fazendas, que se mudam para a região para trabalhos fixos ou em períodos de safras das lavouras. O êxodo se

dá justamente por estas condições de trabalho temporário ou desentendimentos patronais. A escola encontra-se a 70 km de Ituiutaba e o percurso com melhores condições de tráfego, apesar de mais longo, se dá por 32 km pela rodovia BR 154 até o trevo da Cidade de Capinópolis, seguindo-se 20 km pela rodovia MG 226 e, posteriormente, mais 18 km de estrada vicinal.

Foto 7 – Ituiutaba-MG, vista parcial da Escola M. Archidamiro P. de Souza, 2017



Autor: Bisinoto, C. M. O., 2017.

Foto 8 – Ituiutaba-MG, mosaico de fotos da Escola M. Archidamiro P. de Souza, 2017



Autor: Bisinoto, C. M. O., 2017.

Com exceção da Escola Municipal José da Silva Ramos, todos os terrenos das sedes das escolas foram doações de proprietários de terra das regiões.

No Quadro 2 são descritos os dados das escolas municipais rurais do Município de Ituiutaba-MG visitadas e pesquisadas, relacionados ao nível de ensino, séries trabalhadas, quantitativo de turmas e alunos por turma, o total de alunos da escola e o total de alunos que foram pesquisados, fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, referentes ao levantamento no período de abril/maio de 2017, pela Prefeitura Municipal.

Quadro 2 - Ituiutaba/MG: dados das Escolas do campo do município, 2017

Escola Municipal Quirino de Moraes Localização: Região da Mateirinha – Campo Alegre					
Nível de Ensino	Séries trabalhadas	Quantidade de turmas	Alunos por turma	TOTAL de alunos da escola	TOTAL alunos pesquisados
Pré ao 9º ano	4º e 5º anos	01 (unificada)	10 e 08	80	17 (01 faltoso)
Escola Municipal José da Silva Ramos Localização: Região do Córrego da Chácara					
Nível de Ensino	Séries trabalhadas	Quantidade de turmas	Alunos por turma	TOTAL de alunos da escola	TOTAL alunos pesquisados
Pré ao 5º ano	4º e 5º anos	02 (uma de cada)	07 e 08	47	15
Escola Municipal Bernardo José Franco Localização: Região do Córrego São Lourenço					
Nível de Ensino	Séries trabalhadas	Quantidade de turmas	Alunos por turma	TOTAL de alunos da escola	TOTAL alunos pesquisados
Pré ao 5º ano	4º e 5º anos	01 (unificada)	06 e 04	90	9 (01 faltoso)
Escola Municipal Archidamiro Parreira de Souza Localização: Região do Córrego do Açúde					
Nível de Ensino	Séries trabalhadas	Quantidade de turmas	Alunos por turma	TOTAL de alunos da escola	TOTAL alunos pesquisados
Pré ao 9º ano	4º e 5º anos	02 (uma de cada)	04 e 08	93	11 (01 faltoso)

Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Das quatro escolas pesquisadas duas possuem como nível de ensino do Pré ao 9º ano e as outras duas do Pré ao 5º ano. Outra característica importante se refere às classes multisseriadas, ainda existentes nestas escolas do campo, ou seja, estas classes são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula,

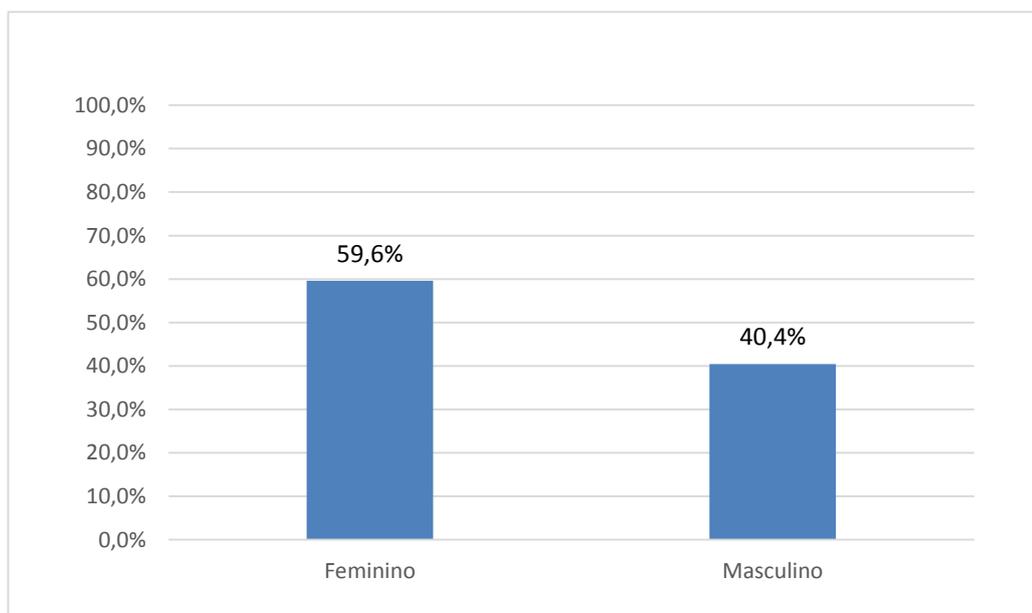
simultaneamente, com várias séries do Ensino Fundamental, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes, sendo que em duas destas escolas há uma única sala com alunos do 4º e 5º anos.

3.2 – Saberes, práticas e percepções ambientais: resultados e análises

Do total de 52 alunos pesquisados nas quatro escolas do campo, no que se refere à identificação, foi possível perceber que quanto aos alunos pertencentes ao 4º ano do Ensino Fundamental, há uma prevalência da idade de nove anos numa faixa etária de 8 a 10 anos, e a prevalência da idade de 10 anos na faixa de 10 a 11 anos de idade, nos alunos do 5º ano. Os dados corroboram o fato de estarem na idade correta, de acordo com o ano escolar, conforme estabelece a Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, na qual são definidas normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

Com relação ao gênero dos estudantes pesquisados, é possível perceber a partir do Gráfico 1 que o quantitativo do sexo masculino é menor que o feminino, o que pode caracterizar um índice de evasão futura, em razão da possibilidade do menino deixar a escola mais cedo para trabalhar do que a menina.

Gráfico 1 - Ituiutaba/MG: gênero dos estudantes, 2017



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

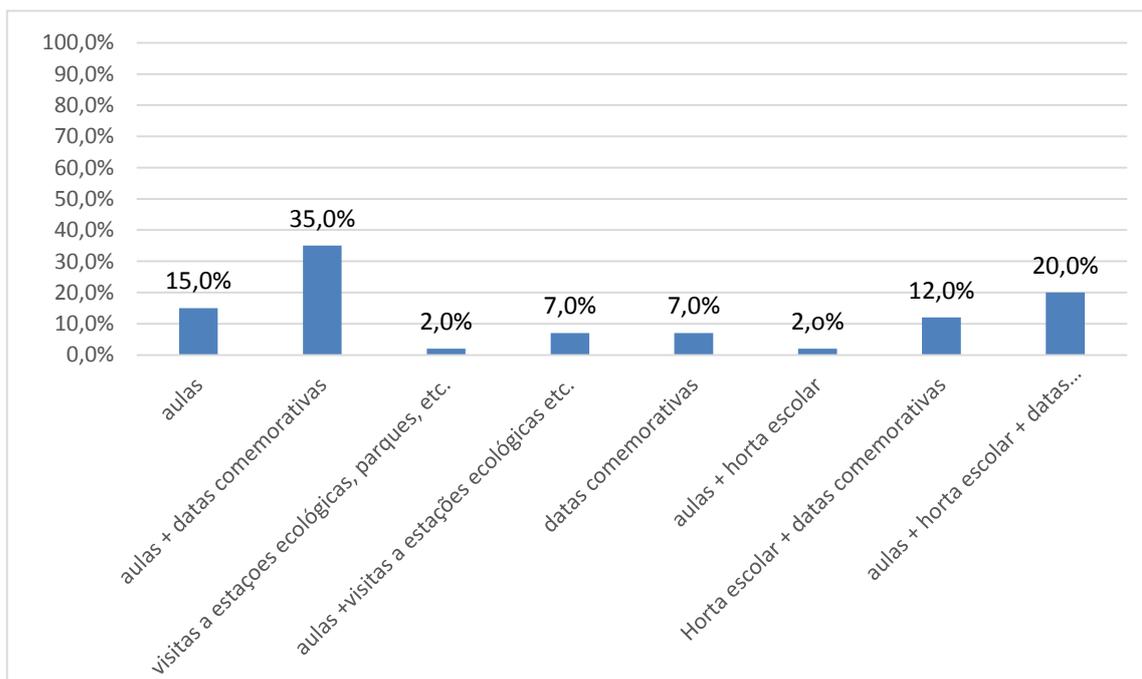
No questionário as questões foram agrupadas em duas categorias, concepção ambiental, ou seja, o conhecimento acerca da temática, e prática ambiental, que se resume nas ações realizadas em busca de soluções para os problemas ambientais, sendo que as questões 1, 5, 7, 8 e 9 se enquadraram na categoria prática ambiental, e as questões 2, 3, 4, 6 e 10 na categoria concepção ambiental. Realizou-se esta divisão com o intuito de se estabelecer um parâmetro para se obter resultados consideráveis.

Na análise da categoria concepção ambiental, na segunda questão do questionário, foi perguntado se o aluno já havia ouvido falar em EA. Destes, 84,6% responderam que sim e 15,4% que não, ou seja, a maioria dos alunos afirma que EA não é um assunto desconhecido. Entretanto, da mesma forma, ao questionar se os professores trabalham a EA na escola, 100% das respostas dos alunos foram afirmativas.

Estes resultados despertam a reflexão acerca do que é realmente ensinado pelos professores e se realmente este repasse acontece de forma efetiva, pois mesmo a maioria afirmando que os professores trabalham a EA em sala de aula, há uma contradição da minoria afirmando o desconhecimento pela temática.

Buscando compreender, na visão dos alunos, como a EA é trabalhada pelos professores na escola, a questão apresentou como opções de escolha alternativas onde poderiam ser marcadas mais de uma resposta, como descritas no gráfico 2 .

Gráfico 2: Ituiutaba/MG: forma como a temática ambiental é trabalhada, 2017

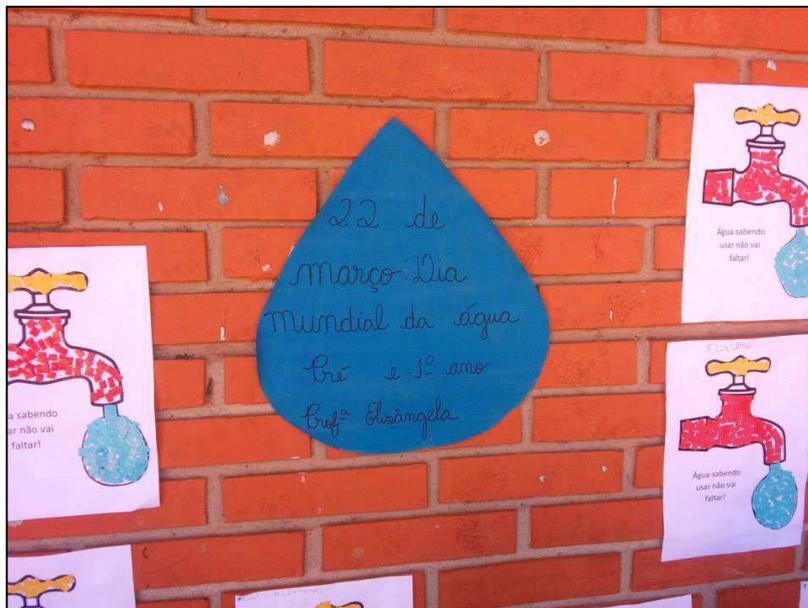


Fonte: Pesquisa direta, 2017.

É perceptível a afirmação da maioria dos alunos pesquisados de que a temática ambiental é trabalhada de forma mais efetiva nas aulas, horta escolar e, principalmente, nas datas comemorativas, como o Dia da Água, por exemplo (Foto 9).

Ao serem questionados sobre a participação em atividades sobre EA na escola, 94,2% dos alunos afirmaram que já participaram destas atividades e apenas 5,8% afirmaram não terem participado. Foram destacadas, em sua maioria, atividades relacionadas às datas comemorativas como Dia da Água, Dia da Árvore, Semana do Meio Ambiente, projeto Biomas interligado à Campanha da Fraternidade do ano de 2017, além de palestras sobre o lixo e a reciclagem.

Foto 9- Ituiutaba/MG: Comemoração Dia da Água na E. M. Quirino de Moraes, 2017



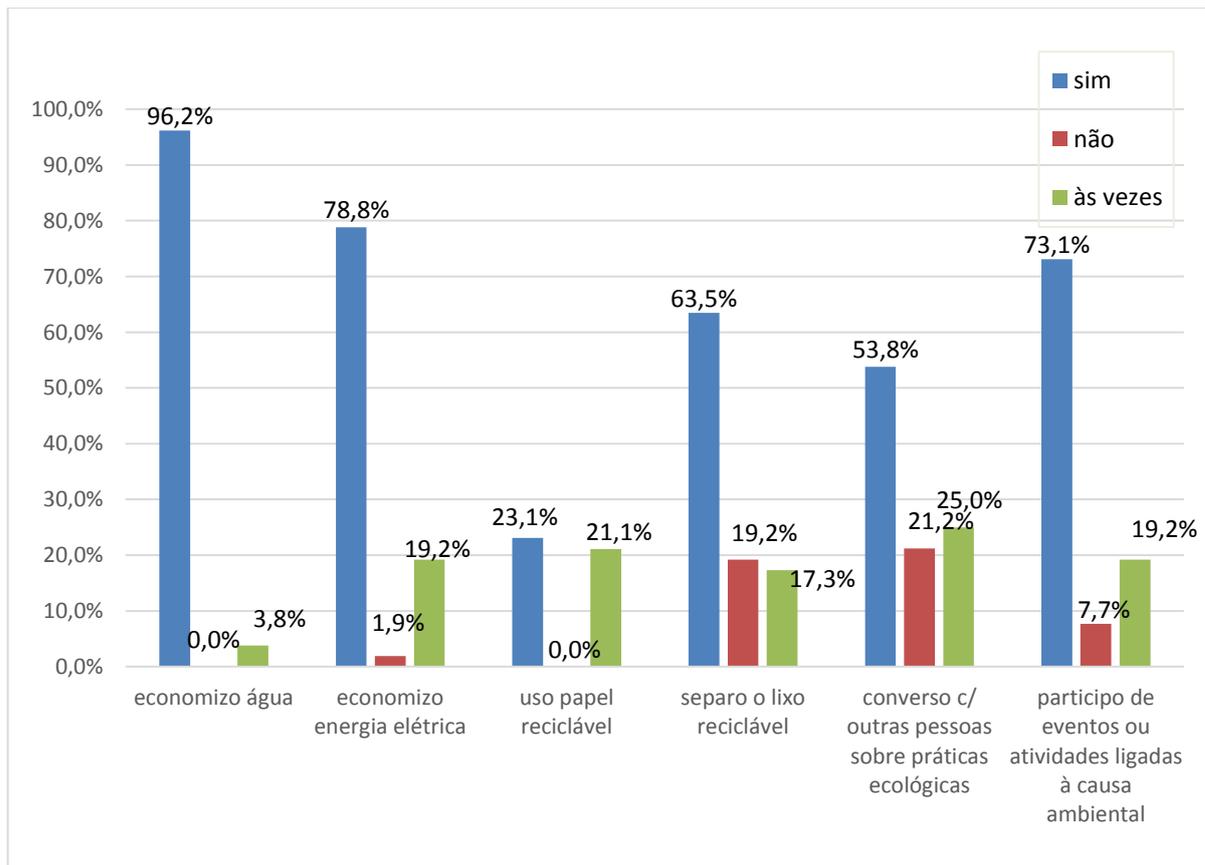
Autor: BISINOTO, C. M. O., 2017.

Finalizando o conjunto de questões que englobam a categoria concepção ambiental, a questão nº 10 aborda a participação das famílias dos alunos na realização de atividades relacionadas ao MA e EA na escola, onde verificou-se que 17,3% alegam a participação das famílias e 44,2% alegam a não participação. É interessante destacar a seguinte fala comum de alguns alunos, com relevância da Escola Municipal Archidamiro Parreira de Souza, “a escola convidou, mas os pais não vieram”, em que é possível perceber que apesar da escola procurar integrar as famílias em suas atividades ambientais, elas resistem e não efetivam a participação.

Diante destes dados informativos, é possível analisar e afirmar que a concepção ambiental está realmente sendo desenvolvida nas escolas, sendo mais efetiva em algumas em comparação a outras, entretanto a participação dos pais é irrisória, de acordo com as respostas dos alunos.

As questões a seguir foram analisadas segundo a categoria prática ambiental. A primeira questão trouxe o seguinte questionamento: “No seu dia a dia, qual ação você toma para proteger o meio ambiente?” E foram apresentadas como opções de escolha as proposições: economizo água; economizo energia elétrica; uso papel reciclável; separo o lixo¹ reciclável; converso com outras pessoas sobre práticas ecológicas; e participo de eventos ou atividades ligadas à causa ambiental. As opções de respostas de cada proposição foram os termos “sim”, “não” e “às vezes” (Gráfico 3).

Gráfico 3: Ituiutaba/MG: ações de proteção ao Meio Ambiente, 2017



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

¹O termo lixo foi utilizado em substituição ao termo resíduo sólido para facilitar a compreensão dos pesquisados durante toda a pesquisa.

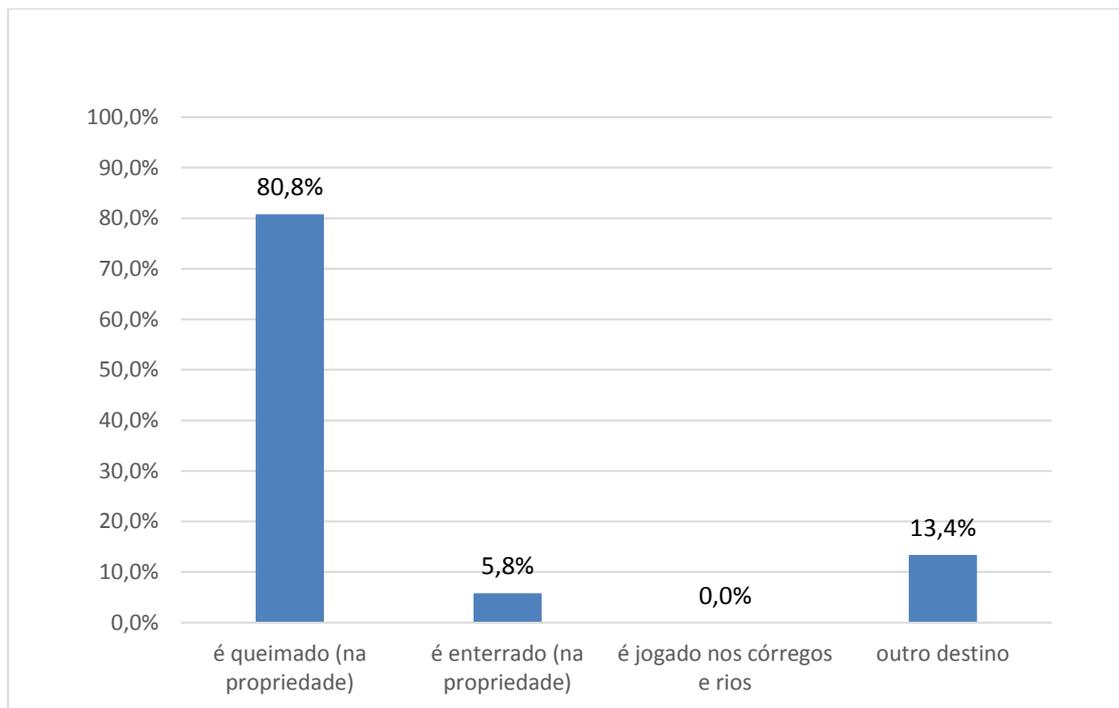
No gráfico 3 foi possível verificar que a concepção de água é mais perceptível como prática dos alunos do que as outras opções, o que vai ao encontro com o que eles aprendem na escola, tanto que existe o “Dia da Água” e não o “Dia da Energia elétrica”, por exemplo, fato que contribui para a formação de uma concepção da consciência ambiental.

De acordo com a autora Carvalho (2004), a perspectiva ecológica não reside somente na ideia de conservar a natureza de uma forma restrita, mas atrelar essa ideia a conceitos de interação social e de busca por uma relação mais harmoniosa e pacífica entre a sociedade e o ambiente, pois entende que não há como destituí-los de uma vivência interligada.

Ao serem questionados se em casa a família separa o lixo reciclável, 69,2% dos alunos afirmaram que sim, enquanto 30,8% responderam que não o fazem. Vale destacar especialmente as escolas Quirino de Moraes e José da Silva Ramos apresentaram um alto índice de respostas negativas. Apesar dos alunos terem consciência da importância da separação do lixo reciclável, de vivenciarem estas orientações na escola, com a família a situação é diferente, fato que corrobora a análise levantada na questão referente à separação do lixo reciclável.

O destino do lixo doméstico é analisado também e foi possível observar as seguintes respostas, conforme apresenta o gráfico 4.

Gráfico 4: Ituiutaba/MG: destino do lixo das famílias de acordo com os alunos, 2017

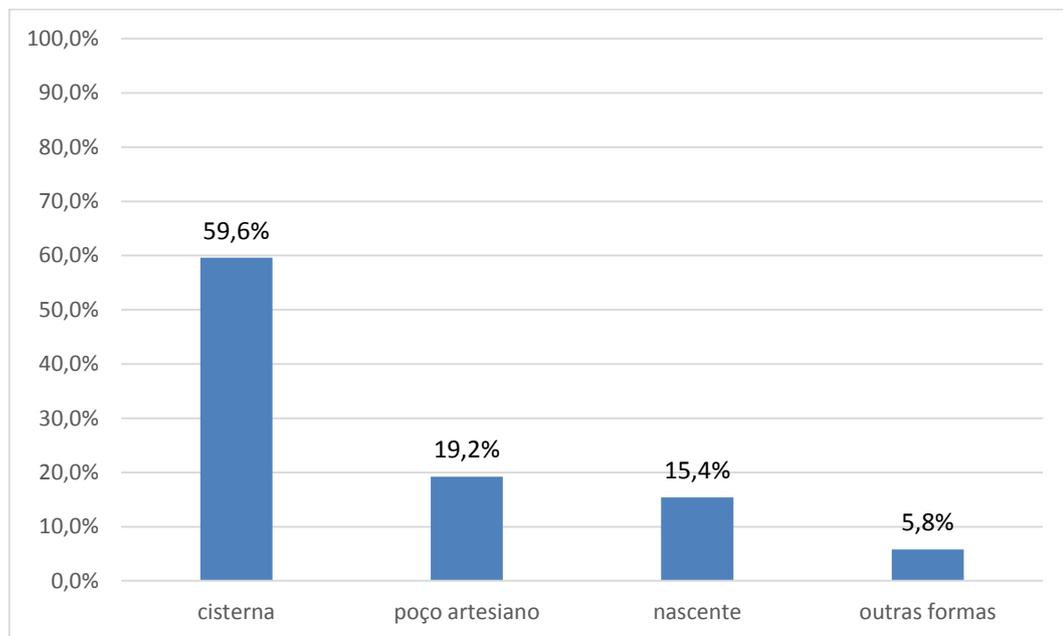


Fonte: Pesquisa direta, 2017.

É perceptível que parte significativa das famílias dos alunos pesquisados utiliza a queimada (incineração) como destino final do lixo doméstico. Entretanto, nenhum aluno afirmou que o lixo é jogado no curso d'água, ou seja, este aspecto consolida o fato de que, apesar de possuírem uma concepção ambiental, os alunos não conseguem sensibilizar suficientemente as famílias, pois ainda só é aprendido e praticado aquilo que vivenciam mais veementemente, como as datas comemorativas, tais como o “Dia da Água”, e não “O dia do Lixo”, o que destaca o papel da escola como agente transformador.

Ao serem questionados como é realizada a captação de água para o consumo em suas casas, as respostas dos alunos constam no gráfico 5.

Gráfico 5: Ituiutaba/MG: captação de água para consumo, segundo os alunos, 2017



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Percebe-se que a captação da água nas residências/propriedades acontece, em sua maioria, ainda por meio de cisternas, que são reservatórios que armazenam água para o uso doméstico geral. Este método de captação de água pode ser viável quando se fala em escassez, mas é necessária uma atenção maior ao se referir à qualidade desta água no que diz respeito ao seu armazenamento e tratamento corretos.

Encerrando a categoria de perguntas referentes à prática ambiental, buscou-se conhecer se os alimentos consumidos pelas famílias são plantados por elas e se há a utilização

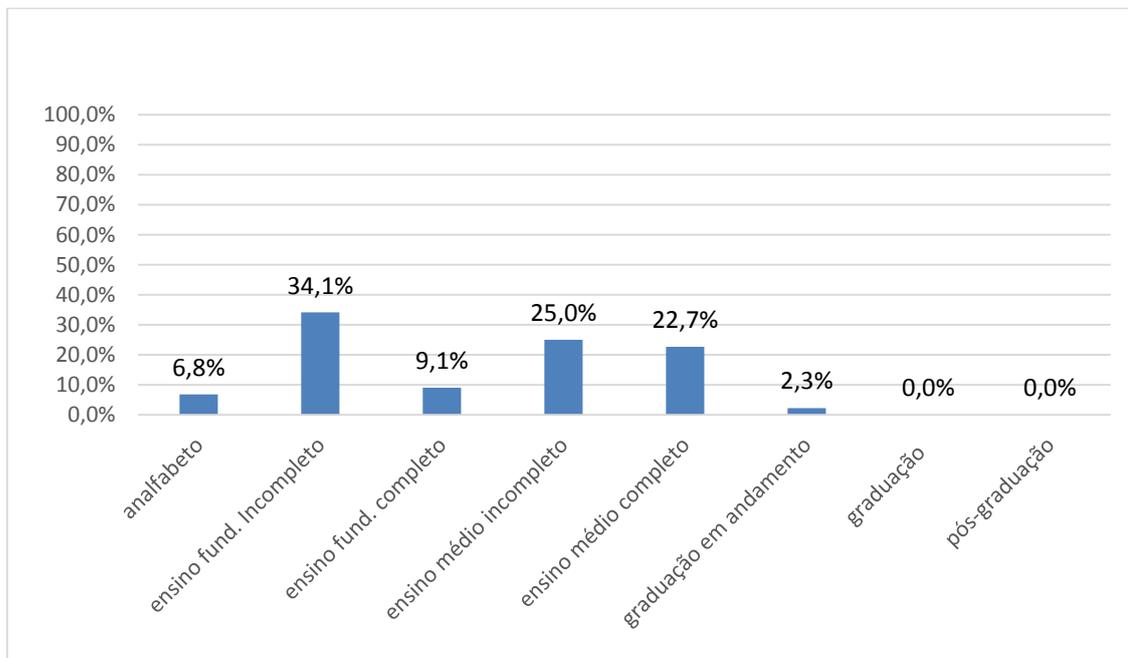
de agrotóxicos neste processo. Desta forma, segundo os alunos, a maioria das famílias, que corresponde a 96,1%, plantam seus alimentos e apenas 3,9% não os plantam. Dentre os que afirmaram plantar seu próprio alimento, 60% disseram não utilizar agrotóxicos, enquanto 40% os utilizam.

Diante destes resultados, é notório que as famílias fazem o uso, de certa forma, de práticas importantes, principalmente com relação à água, apesar de usarem água proveniente de cisternas, em sua maioria. Desta forma, percebe-se certa eficiência no repasse dos conhecimentos trabalhados pela escola, de acordo como os PCNs.

No que tange à pesquisa realizada com os pais ou responsáveis, foram encaminhados 52 questionários aos familiares, dos quais apenas 44 foram respondidos, definindo o universo de amostragem por família. Dentre estes, 77,2% são do gênero feminino e 22,7% do gênero masculino.

Prevalece sobre os entrevistados a faixa etária acima de 31 anos, o que representa 79,6% do total dos pais ou responsáveis e, quanto ao grau de escolaridade, 93,2% têm instrução, sendo que 43,2% cursaram o Ensino Fundamental e 47,7% o Ensino Médio, com pelo menos um na graduação (Gráfico 6).

Gráfico 6: Ituiutaba/MG: grau de instrução dos familiares, 2017



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

No questionário aplicado aos pais ou responsáveis, também foi adotada a divisão das questões por categorias, agrupando-se as questões 7, 8, 9 e 11 em concepção ambiental e as questões 5, 6 e 10 em prática ambiental.

A questão nº 7 trouxe a discussão a respeito do conhecimento sobre Meio Ambiente, com as seguintes alternativas: natureza; pessoas; animais e plantas; rios; e lixo e outras imagens. Entende-se por Meio Ambiente, de acordo com Watanabe (1987, p. 152) “[...] conjunto de todas as condições e influências externas circundantes, que interagem com um organismo, uma população, ou uma comunidade”.

Nesta mesma linha, de acordo com a Resolução nº 306 do CONAMA (2002, p.760), “Meio Ambiente é o conjunto de condições, leis, influência e interações de ordem física, química, biológica, social, cultural e urbanística, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas”. Este foi o conceito utilizado nesta pesquisa para a análise dos dados.

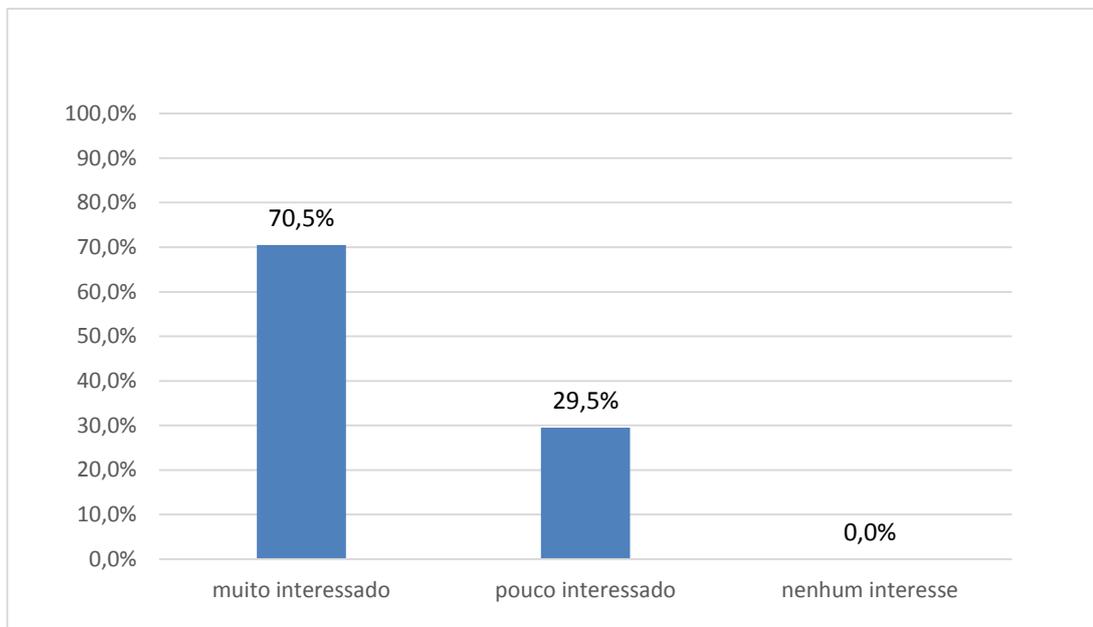
A partir das respostas dadas pelos familiares dos alunos, percebe-se que a concepção de Natureza é bastante restrita, havendo uma forte tendência de associar o meio ambiente apenas aos recursos naturais, principalmente devido ao fato de apenas dois entrevistados incluírem neste Meio Ambiente as “pessoas”. Os participantes restantes, que representam 95% dos entrevistados, possuem uma visão do exterior, não se incluindo neste conceito. Este aspecto contradiz o grau de instrução da maioria, ou seja, eles não adquiriram este conhecimento na escola, ao contrário dos seus filhos que, na atualidade, reforçando a importância dos PCNs, já o adquiriram, mesmo com todos os problemas e limitações. Na prática, eles são fundamentais.

Nesta perspectiva, segundo Guimarães (2005), ao longo da história, as relações do ser humano com o MA foram marcadas por uma percepção de domínio. O ser humano inserido nesse modelo de sociedade sente-se separado, não integrado ao ambiente natural, percebendo-o somente como suporte para o seu desenvolvimento.

Na questão que abordou a participação das famílias em atividades ou projetos ambientais na escola de seus filhos, verificou-se que apenas 6,8% dos familiares ou responsáveis afirmaram participar de alguma atividade, destacando-se os projetos sobre a água e a horta orgânica. Entretanto, 93,2% afirmaram não participar de atividades ambientais nas escolas de seus filhos, resultado que constata que realmente não há participação das famílias, sendo pouco efetiva a prática da escola no atingimento às famílias, aspecto que necessita ser melhorado para que haja efetiva participação da comunidade.

Com o intuito de complementar a questão anterior, a questão nº 9 interrogou os responsáveis se o(a) filho(a) chama sua atenção ou sugere cuidados com o MA orientado(a) pelos professores, como o destino do lixo, uso de agrotóxicos, economia de água. Dos entrevistados, 77,3% disseram que sim, que os filhos chamam sua atenção ou sugerem os cuidados ambientais, ao passo que 20,4% disseram que não e 2,3% não responderam. Este resultado demonstra que apesar dos pais ou responsáveis não participarem das atividades ambientais na escola, os filhos os alertam ou dão sugestões a respeito dos cuidados ambientais cotidianos. Concluindo os questionamentos que envolvem a concepção ambiental, temos a questão nº 11 na qual se solicitou que os pais ou responsáveis qualificassem seu interesse pelos assuntos relacionados com o MA (Gráfico 7).

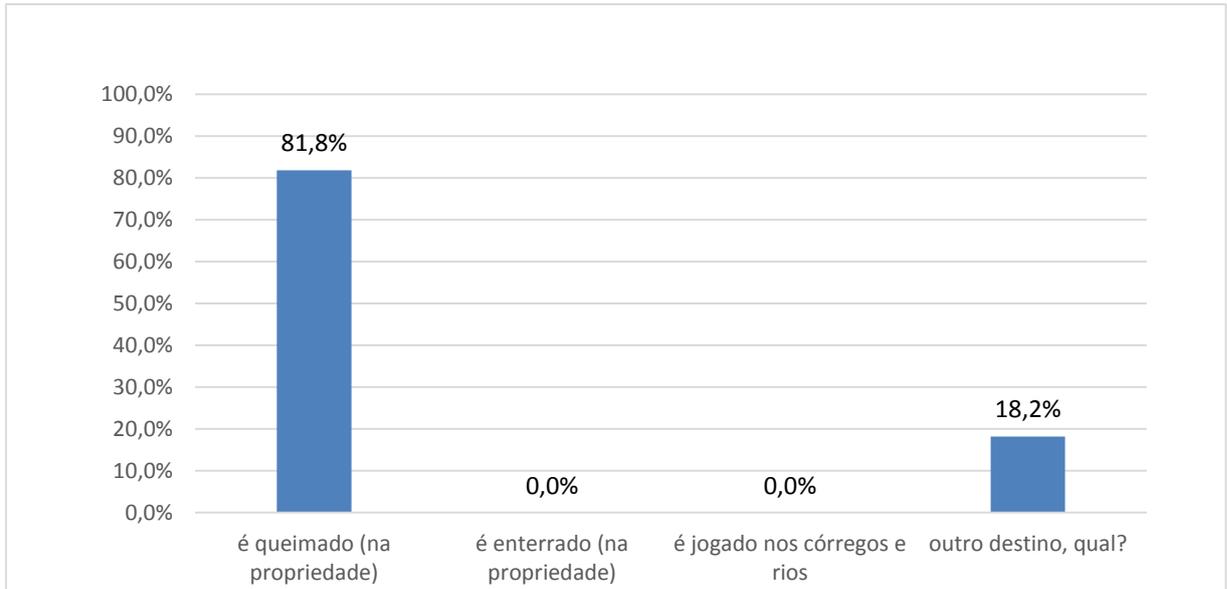
Gráfico 7: Ituiutaba/MG: interesse dos familiares com o Meio Ambiente, 2017



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

O interesse demonstrado nos resultados acima condiz com a instrução dos pais ou responsáveis levantada anteriormente e sugere que a escola aproveite este interesse para envolver mais as famílias nas atividades ambientais desenvolvidas.

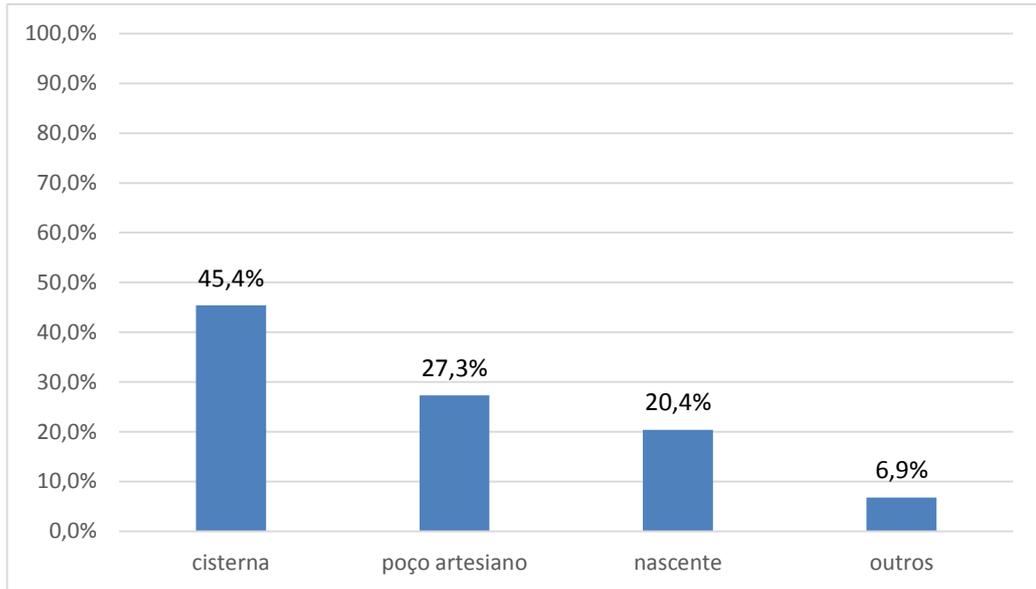
As questões 5, 6 e 10 representaram a categoria prática ambiental e correspondem aos questionamentos igualmente aplicados aos alunos. A questão nº 5 analisa o destino do lixo doméstico, conforme o gráfico 8.

Gráfico 8: Ituiutaba/MG: destino do lixo doméstico, 2017

Fonte: Pesquisa direta, 2017.

A queimada foi o item mais citado pelos pais ou responsáveis pelos alunos como destino do lixo doméstico. Em concordância com as respostas dos alunos, não houve nenhuma afirmação de que o lixo é jogado no curso d'água, fortalecendo o aspecto de que os estudantes só conseguem transmitir o que vivenciam na escola, como as atividades diretamente ligadas às datas comemorativas, como o “Dia da Água”, por exemplo. Isso significa que eles não afetam suficientemente suas famílias no que se refere às práticas ambientais de destino de resíduos por eles produzidos.

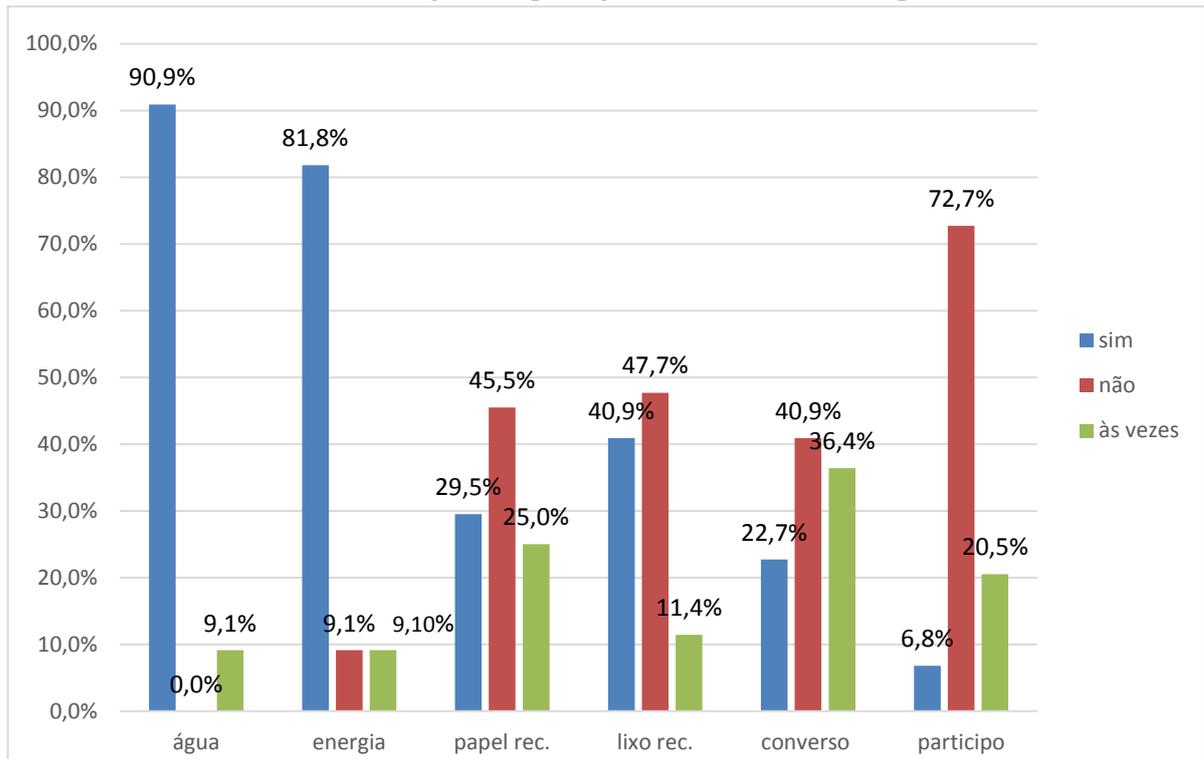
Com o intuito de se levantar como a captação de água para o consumo é realizada em suas casas, os responsáveis deram as seguintes respostas (gráfico 9):

Gráfico 9: Ituiutaba/MG: captação da água para consumo das famílias, 2017

Pesquisa direta, 2017.

Percebe-se que a captação da água nas residências/propriedades acontece, em sua maioria, ainda por meio de cisternas, corroborando com as respostas dos alunos anteriormente levantadas.

Finalizando os questionamentos referentes à prática ambiental de pais ou responsáveis, fez-se o seguinte questionamento: “No seu dia a dia, qual ação você toma para proteger o meio ambiente? As opções de respostas continham as alternativas: economizo água; economizo energia elétrica; uso papel reciclável; separo o lixo reciclável; converso com outras pessoas sobre práticas ecológicas; e participo de eventos ou atividades ligadas à causa ambiental. As opções de respostas foram “sim”, “não” e “às vezes”.

Gráfico 10: Ituiutaba/MG: ações de proteção ao Meio Ambiente pelas famílias, 2017

Fonte: Pesquisa direta, 2017.

No gráfico 10 é possível verificar, novamente, que a concepção de água é mais perceptível como prática comum dos pais ou responsáveis, reflexo do que os filhos, alunos das escolas do campo do município de Ituiutaba, aprendem na escola e repassam, assim como a economia de energia elétrica que reflete, primeiramente, a preocupação com a questão financeira e não necessariamente com os cuidados com o MA.

Em função desses resultados foi possível concluir que a prática ambiental das famílias condiz com a prática ambiental aprendida e desenvolvida pelos alunos na escola, ao se comparar a resposta destes com relação à mesma pergunta.

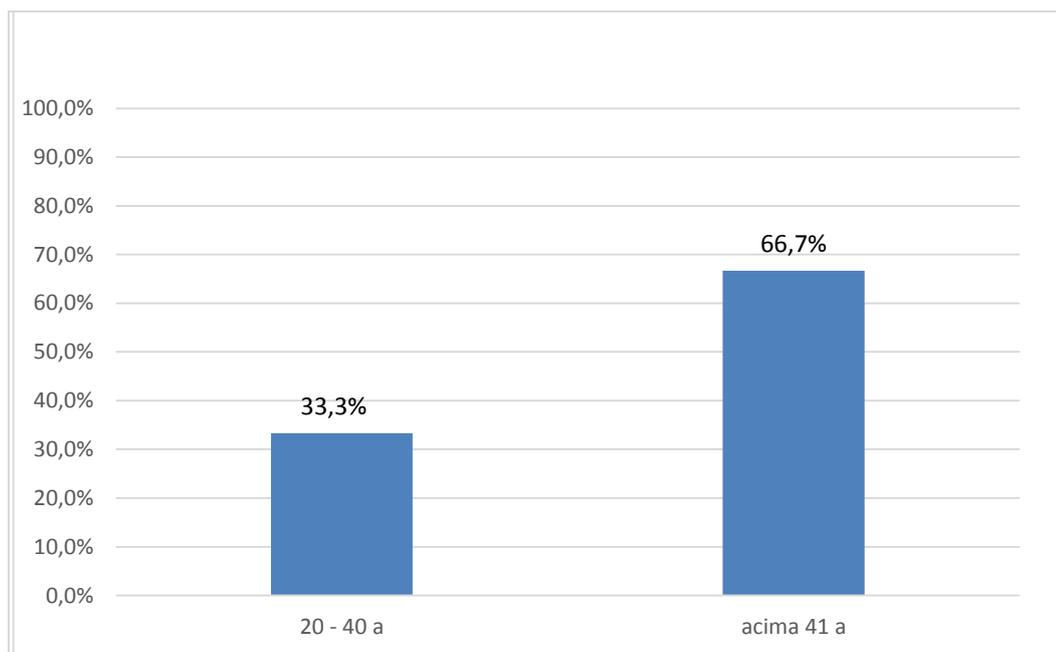
Buscando-se compreender o pensamento dos professores acerca das questões ambientais, aplicou-se um questionário com 30 perguntas semiestruturadas com as seis professoras que atuam nas quatro escolas do campo no município de Ituiutaba, desempenhando suas funções com os alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. São seis profissionais ao todo, porém em duas escolas existem salas multisseriadas, ou seja, turmas unificadas do 4º e 5º anos, estando estas presentes nas escolas Quirino de Moraes e Bernardo José Franco.

No que se refere ao perfil dos professores, buscou-se identificar o nível de qualificação, atividade profissional e conhecimento da temática ambiental. Nos anos iniciais, a maioria dos docentes é do sexo feminino e nesta pesquisa, em particular, as professoras correspondem a 100% dos entrevistados. Este fato pode ser justificado, principalmente, em razão dos cuidados necessários com os alunos destas séries, como a necessidade de se levar as crianças ao banheiro, mesmo sendo uma situação tradicional.

Analisando as respostas referentes à faixa salarial dos docentes, percebeu-se que 66,7% dos professores recebem de um a três salários mínimos, enquanto 33,3% de três a seis salários mínimos.

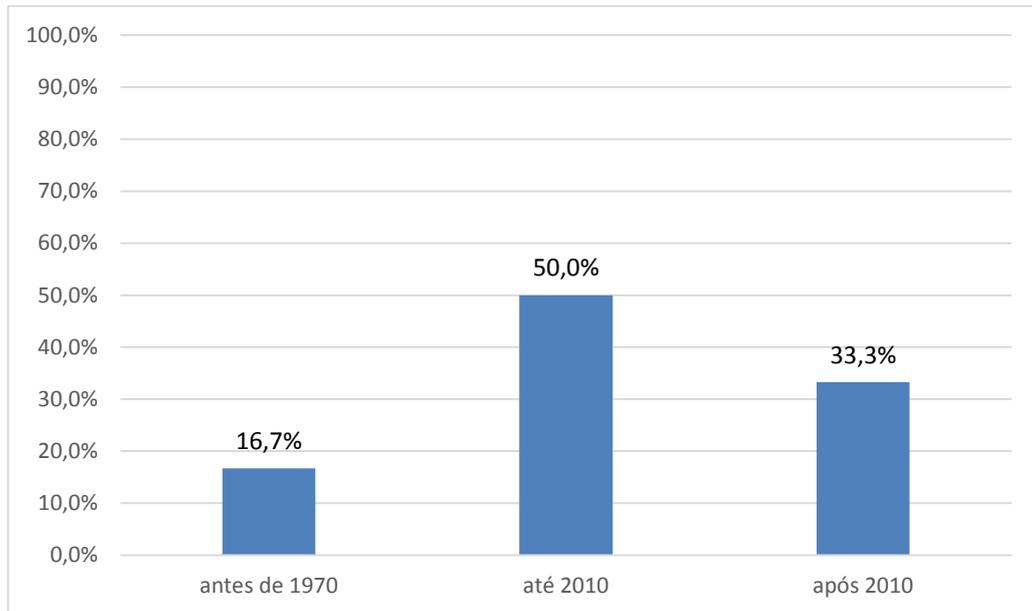
Com relação à faixa etária dos professores nota-se, como pode ser visto no gráfico 11, que a maioria encontra-se na faixa etária acima de 41 anos de idade.

Gráfico 11: Ituiutaba/MG: faixa etária dos professores, 2017



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Objetivando-se conhecer o nível de qualificação e atividade profissional dos professores, foram obtidas as informações de que 100% das professoras possuem graduação, sendo cinco delas em Pedagogia e uma em Biologia, fato que demonstra que ainda há professores atuando apesar de não atenderem às Resoluções vigentes. Por estar em vias de requerer aposentadoria (Biologia), a professora justifica ter concluído sua graduação ou formação antes da década de 1970, como pode ser observado no gráfico a seguir.

Gráfico 12: Ituiutaba/MG: ano de conclusão da graduação dos professores, 2017

Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Percebe-se, ainda, que grande parcela dos professores obteve sua formação a partir da década de 1990. Ao se referir ao aperfeiçoamento ou atualização, constata-se que 50% dos entrevistados possuem os referidos cursos, o que demonstra que estão se atualizando, ou seja, há um quantitativo significativo que afirma ter realizado algo além da graduação, como formação ou capacitação.

Nesta perspectiva, ao se referirem aos cursos de Especialização, 66,7% afirmaram ter realizado ou estarem com cursos de pós-graduação em andamento. Do total pesquisado, 50,0% dos professores afirmaram ter mais de 21 anos de experiência na área do ensino, enquanto 33,3% se enquadram na faixa de 5 a 20 anos e apenas 16,7% têm menos de cinco anos de experiência.

Diante destes aspectos, percebe-se que os docentes vivenciaram diversas mudanças nos programas e talvez isto tenha contribuído na forma como se deu a transmissão das informações para os alunos, pois o caminho percorrido pela inserção da temática ambiental no currículo não foi isento de limitações.

Nas questões referentes às áreas e séries em que ministram as aulas, ficou evidente que todos os regentes dão aula de todas as disciplinas, ou seja, ministram ao mesmo tempo diversas delas como Ciências, Matemática, História, Geografia, Língua Portuguesa, Artes e

Educação Física. A maioria das escolas não faz distinção dos professores por disciplinas, principalmente nas escolas públicas.

As demais questões contidas no formulário de pesquisa com os professores também foram diferenciadas pelas categorias concepção ambiental e prática ambiental.

No que se refere à concepção ambiental, ao se questionar o conhecimento da temática ambiental na realização de algum curso voltado especificamente para as questões do Meio Ambiente 50,0% afirmaram já ter realizado, enquanto a outra metade respondeu que não. Logo em seguida, ao se solicitar que qualificassem seu interesse pelos assuntos relacionados ao Meio Ambiente, 83,3% afirmaram estar muito interessados, enquanto 16,7% afirmaram estar razoavelmente interessados, ou seja, apesar de interessados pela temática, aparentemente não há um esforço em buscar atualização.

A totalidade dos entrevistados acredita que a solução dos problemas ambientais depende da população em geral. É necessário que se reconheça que o homem é somente um dos elos de uma grande corrente e que sua presença, e convivência no ambiente, devem acontecer de forma harmônica, aprendendo, compartilhando e respeitando os recursos naturais.

Procurou-se compreender como o professor avalia a atuação da escola nas questões ambientais, apresentando as opções: bom; regular; ruim, e questionando o porquê da resposta. Foram obtidos os resultados de 50,0% para bom e 50,0% para regular. Diante deste resultado, percebeu-se que por menor que seja o trabalho desenvolvido na escola, ele influencia na formação do aluno. Os professores que optaram pela opção “bom” justificaram que todos trabalham em parceria e que procuram economizar água e fazer reflorestamento. Os que optaram pela opção “regular” apresentaram justificativas nas quais demonstram que a escola poderia fazer mais pela causa ao afirmarem que as questões ambientais são pouco trabalhadas pelos professores, pois somente um ou outro desenvolve atividades correlacionadas. Outra justificativa é a falta de estrutura da escola e o pouco tempo para desenvolver muito conteúdo na atuação escolar referente às questões ambientais. Sugerem que os arredores da escola, como no caso do Ribeirão São Lourenço, principal fonte de abastecimento de água da cidade de Ituiutaba, deveriam ser mais explorados.

Ao perguntar se consideram que as instituições de ensino municipais trabalham a temática ambiental em sua prática cotidiana, 66,7% dos professores afirmaram que frequentemente trabalham e 33,3% só eventualmente. Na próxima questão questionou-se se a

escola possui projeto(s) direcionado(s) à EA, sendo 83,3% de respostas afirmativas e apenas 16,7% negativas.

É importante destacar que no ano de 2017, em que se realizou a pesquisa, as escolas do campo do município de Ituiutaba, tanto quanto todas as escolas municipais desenvolveram o projeto “Biomass” (Fotos 11 e 12), dentro da Campanha da Fraternidade do corrente ano, o que também pode ser comprovado com as respostas da questão em que se pergunta, de acordo com a avaliação pessoal do professor, se a Prefeitura Municipal de Ituiutaba tem apoiado efetivamente as ações voltadas à discussão e à prática da temática ambiental nas escolas do campo. Foram obtidas 100% de respostas afirmativas.

Entretanto, é importante salientar as justificativas que complementam as respostas, destacando a fala de uma professora da Escola Municipal José da Silva Ramos. Ela afirma que *“a Secretaria de Educação solicita e exige que as escolas trabalhem determinadas questões ambientais, porém de forma insuficiente. Poderia dar um amparo melhor.”*

Foto 10- Ituiutaba/MG: Projeto Biomass do Brasil – E. M. Quirino de Moraes, 2017



Autor.: BISINOTO, C. M. O/ jul. 2017

Foto 11 – Ituiutaba/MG: Projeto Biomas – E. M. Quirino de Morais, 2017

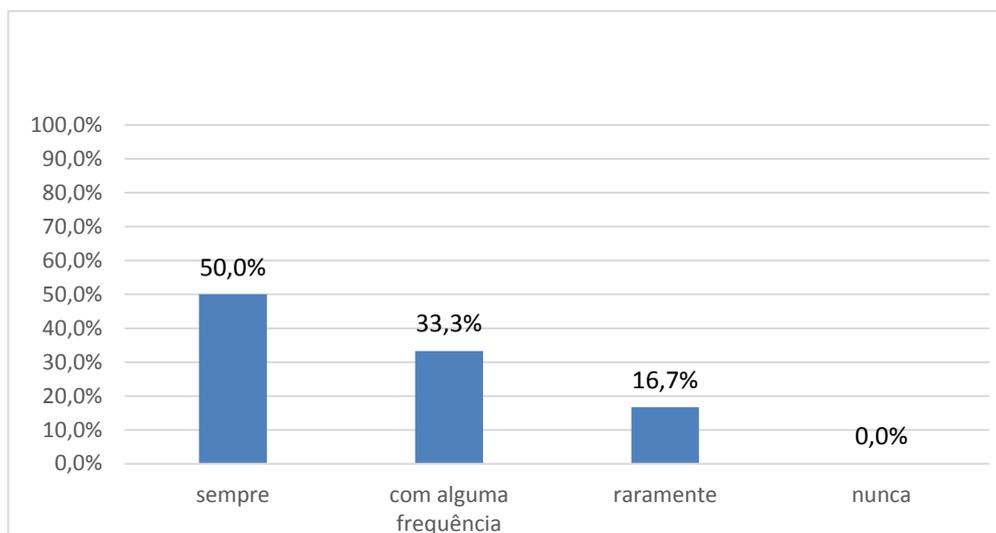


Autor.: BISINOTO, C. M. O/ jul. 2017

No que se refere à formação profissional, se o professor considera as informações que possui hoje, relacionadas à temática ambiental para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, suficiente, parcialmente suficiente ou insuficiente, foram obtidas as seguintes respostas: 33,3% para suficientes e 66,7% insuficientes, o que confirma os dados levantados nas questões 12, 13 e 14, nas quais os conhecimentos dos professores com relação à temática ambiental são parcialmente suficientes. Entretanto, há muito a ser melhorado.

Encerrando as questões que englobam a concepção ambiental, perguntou se em seu dia a dia, o professor considera que causa algum dano ao MA. Foram obtidas 66,7% das respostas como raramente ou nunca causam danos, e 33,3% como frequentemente ou regularmente.

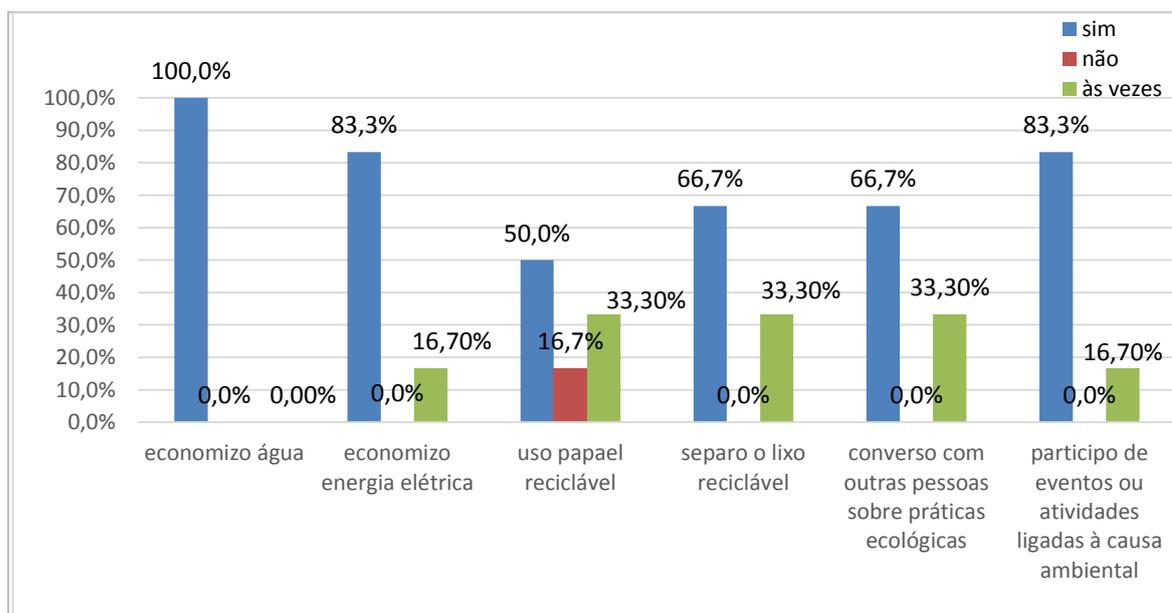
As questões que se seguem referem-se à categoria prática ambiental dos professores. Perguntou-se com que frequência os assuntos ligados ao MA são tratados em sala de aula e foram opções de escolha as sentenças sempre; com alguma frequência, raramente; e nunca (gráfico 13).

Gráfico13: Ituiutaba/MG: frequência em que a temática EA é tratada em sala de aula, 2017

Fonte: Pesquisa direta, 2017.

O resultado desse questionamento complementa e corrobora a questão que trata da concepção ambiental, o que reforça o fato de que se o professor tem conhecimento, ele o coloca em prática.

Procurando detectar se os professores têm consciência de que sua atividade degrada o MA, a questão trouxe a indagação sobre qual ação é tomada pelo professor em seu dia a dia para proteger o MA. Havia seis sentenças onde se poderia marcar sim, não e às vezes, como demonstrado no gráfico 14.

Gráfico 14: Ituiutaba/MG: interesse dos professores com o Meio Ambiente, 2017

Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Com estes resultados é possível afirmar que todos os professores possuem uma prática ambientalmente correta e que estabelecem uma relação direta com o MA, reconhecendo que sua atividade interfere no ambiente de forma positiva ou negativa.

Ao serem questionados a respeito da melhor maneira de se trabalhar conhecimentos relativos à temática ambiental na escola, foram apresentados aos professores três opções de escolha, quais sejam: através de uma disciplina específica; de forma interdisciplinar, ou seja, permeando todas as disciplinas, conforme determinam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); e outra. Do total dos professores entrevistados, 83,3% afirmaram que a melhor forma de se trabalhar seria a interdisciplinar e apenas 16,7% por meio de uma disciplina específica.

A dificuldade de se praticar a interdisciplinaridade esbarra em diversos fatores como a falta de orientação para esta prática pedagógica durante a graduação, a necessidade de conhecimento específico, tanto quanto a falta de material didático ou até mesmo a falta de tempo para planejamento e execução das ações. Diante da complexidade da temática a responsabilidade não pode ser remetida apenas ao professor, o essencial seria a escola ser o exemplo ideal de gestão ambiental.

Cerca de 50,0% dos professores entrevistados afirmaram que o momento ideal para a introdução dos alunos na temática ambiental seria a Educação Infantil, enquanto 16,7% acreditam ser no Ensino Fundamental e 33,3% afirmaram ser a qualquer momento na vida do aluno.

A frequência em que o professor observa, na(s) disciplina(s) que ministra, situações em que pode abordar os conhecimentos relativos à EA foi avaliada e 50% afirmaram que acontece de duas a três vezes na semana, enquanto outros 50,0% afirmaram que pode acontecer em todos os dias de aula da semana, mesmo concordando com a importância da temática na vida do aluno.

Buscou-se compreender se existe alguma orientação da escola e/ ou Secretaria de Ensino para trabalhar a temática ambiental e, em caso positivo, descrever qual seria. Percebeu-se com o resultado que o total de 100,0% dos professores afirmou que sim. Entretanto, a forma como o tema é trabalhado com os alunos não está muito clara.

Segundo Trigueiro (2005), talvez sejam poucos os professores e/ou atividades que venham discutir e analisar o comportamento humano no ambiente natural, representada por uma visão minimizada da realidade.

Quando perguntados se já participaram e/ ou desenvolveram projetos de EA, as respostas dos professores demonstrou que 83,3% responderam positivamente e apenas 16,7% de forma negativa. No caso da resposta afirmativa, solicitou-se uma descrição do projeto, o objetivo ou a participação na sua elaboração.

As respostas mais relevantes englobaram questões relacionadas a projetos em andamento na escola os quais contemplavam a água, os materiais recicláveis, com destaque para a importância da reutilização dos materiais usados no cotidiano na escola e em casa, o conhecimento da vegetação circunvizinha e a produção de mudas para reflorestamento na própria região.

Com o intuito de compreender se existe alguma dificuldade em se trabalhar com atividades de EA com os alunos, todos os professores pesquisados responderam não existir essa dificuldade, justificando que os alunos, por residirem no campo, trazem uma bagagem de conhecimento considerável e que a EA já faz parte da própria vida deles.

E, finalizando o questionário aplicado aos professores das escolas do campo do município de Ituiutaba, a questão nº 30 trouxe a seguinte indagação: Existe um envolvimento das famílias no desenvolvimento das atividades de EA nas escolas? Foram obtidas 66,7% de respostas positivas, enquanto 33,3% negaram este envolvimento.

Diante destes resultados, nesta questão é possível perceber a existência de uma contradição nas respostas dos professores, afirmando que há o envolvimento das famílias, se comparados com as respostas das próprias famílias, negando haver este envolvimento mediante as respostas dadas anteriormente.

Buscou-se estabelecer uma discussão coerente com os dados coletados e a análise dos questionários aplicados, bem como das contribuições de autores pesquisadores na revisão teórico-metodológica.

Quaisquer discussões ou ações envolvendo o espaço formal de ensino, seja por meio de um programa, projeto ou mesmo de uma pesquisa, além de atender à legislação vigente, devem considerar as particularidades dos diversos atores que compõem a comunidade escolar.

Ficou claro que os alunos de 4º e 5º anos das quatro escolas do campo do município de Ituiutaba possuem uma concepção da temática ambiental, fruto do trabalho desenvolvido pelas escolas, apesar de visivelmente não tão efetivo, inclusive tendo seus resultados perceptíveis quando os filhos (alunos) chamam a atenção de seus pais pelas práticas ambientais incorretas.

Da mesma forma, foi possível perceber que os professores possuem um conhecimento a respeito da temática ambiental, buscam atualização, envolvimento com os projetos, procurando praticar ações que sejam ambientalmente corretas.

Entretanto, apesar de todo este contexto, falta o envolvimento maior com as famílias, fato perceptível nas respostas de alunos e pais, pois percebe-se não existir um envolvimento com as famílias de fato, como a participação dos pais nas atividades relacionadas à temática ambiental, mesmo tendo ocorrido o convite por parte da escola.

A crítica maior está na questão relativa aos projetos que envolvem a temática ambiental serem sempre os mesmos em razão, principalmente, de práticas maçantes e recorrentes. Desta forma, cabe à gestão da escola, à supervisão pedagógica, indagar e compreender até que ponto na prática isto está sendo aplicado.

Segundo Dias (2015), há de se investir mais na formação de professores, pois nas escolas parece haver uma repetição dos trabalhos de EA, como se tivessem parado no tempo, pois os temas são sempre os mesmos, tais como reciclagem, economia de água, lixo, sendo que esta fase já passou. É necessária a inserção de um elemento comum de gestão que deve ser incorporado à luta diária das instituições e das casas das famílias, pois outros elementos para ampliação de percepção da existência nesses ambientes já deveriam estar sendo explorados por meio do desenvolvimento de atividades escolares.

Ainda de acordo com Dias (2015), sugere-se a implantação de práticas de EA bem inovadoras que utilizem, por exemplo, pegada ecológica, saber a origem da água, de onde vem a energia elétrica, para onde vão os dejetos, a quantidade de calor que se libera, o impacto de se andar de avião ou de se andar de bicicleta, como se organizar para fazer valer seus direitos, quais são as ameaças mais imediatas que se tem, o que fazer para suprir, contornar e se adaptar. Enfim, seria a busca por práticas que inovem e despertem não só a percepção da dimensão ambiental, como também envolvam o exercício da cidadania.

A abordagem interdisciplinar busca superar a fragmentação do conhecimento. No entanto, esse é um importante viés a ser perseguido pelos educadores ambientais, por meio do qual se permite, pela compreensão mais globalizada do ambiente, trabalhar a interação em equilíbrio dos seres humanos com a natureza.

Neste aspecto, como avaliar se a forma como as práticas ambientais aplicadas estão corretas sem implantá-las? Foi observado na avaliação dos questionários aplicados que por

mais que os professores afirmem que exista a interdisciplinaridade, a pesquisa mostrou que ela não acontece como realmente deve ser.

Vale ressaltar que, assim como é descrito por Brasil (1997, p. 193), nos PCNs, a EA é interdisciplinar e seus conteúdos devem ser ministrados por meio da transversalidade. Os conteúdos de MA foram integrados às áreas, numa relação de transversalidade, impregnando toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, criaram uma visão global e abrangente da questão ambiental, visualizando os aspectos físicos e histórico-sociais, tanto quanto as articulações entre a escala local e planetária desses problemas.

É importante destacar que a interdisciplinaridade considera a abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento e a transversalidade refere-se à dimensão da didática e da metodologia, apresentando uma transformação da prática pedagógica, destacando o fato de que nenhuma área do conhecimento consegue tratar todas as questões ambientais isoladamente. Desta forma, cada professor, de acordo com a especificidade de sua área, necessita ajustar a abordagem dos conteúdos para abranger o tema Meio Ambiente, assim como os demais temas transversais.

Ao se trabalhar de forma transversal presume-se a busca pela transformação dos conceitos, a explicação de valores e a inclusão de procedimentos, sempre vinculados à realidade cotidiana da sociedade, de modo que se angariem cidadãos mais participativos.

A partir das questões relatadas, fica a indagação sobre como acontece essa participação, já que as políticas públicas, principalmente de EA, sugerem participação ampla e irrestrita para a construção coletiva de espaços de reflexão.

Jacobi (2003, p. 204) destaca que

a EA, com suas diversas possibilidades na formação do cidadão, tendo os professores como mediadores, (...) abre um estimulante espaço para repensar práticas sociais e o papel dos professores como mediadores e transmissores de um conhecimento necessário para que os alunos adquiram uma base adequada de compreensão essencial do meio ambiente global e local, da interdependência dos problemas e soluções e da importância da responsabilidade de cada um para construir uma sociedade planetária mais equitativa e ambientalmente sustentável.

Ao direcionar um olhar específico para o recorte desta pesquisa foram encontradas diversas nuances ao analisar as participações citadas. De acordo com os PCNs, o processo de ensino/aprendizagem é bilateral, dinâmico e coletivo. Portanto, é necessário que se estabeleçam parcerias entre o professor e os alunos, assim como com a comunidade.

A transversalidade expressa na política de EA exige um maior comprometimento da comunidade escolar, bem como o acompanhamento sistêmico por parte dos responsáveis pela implantação de ações advindas de políticas públicas, pois das propostas idealizadas às propostas executadas, programas e projetos são diferentes da sua concepção.

Nesse sentido, a presente pesquisa identificou que realmente existe a vivência e a prática da temática ambiental das escolas do campo do município de Ituiutaba. Entretanto, há deficiências na sua aplicação, que envolve a participação efetiva de alunos e da comunidade, com ênfase nas famílias dos estudantes, uma vez que só são lembradas na ocasião da realização das datas comemorativas e/ou palestras, não contribuindo para a real formação de sujeitos ecológicos.

Conforme sugere Carvalho (2008), para renovar a nossa visão de mundo, às vezes, é importante trocar as lentes, implicando em desnaturalizar os modos óbvios que tínhamos de ver as coisas, sendo necessário, por exemplo, nas questões relativas ao MA, a necessidade de lançar novos olhares sobre a percepção de ambiente disseminada no conjunto da sociedade, e ter uma visão socioambiental.

Assim, a partir das informações coletadas durante a pesquisa, é possível afirmar que a participação do conjunto escola-comunidade é um dos fatores determinantes para o êxito de políticas públicas, em especial para a Educação Ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EA assume o papel de mediadora na construção de um novo pensamento integrador sobre o mundo e está inserida como tema transversal pelos PCNs no curriculum escolar. Com o objetivo de mútua cooperação entre as disciplinas, busca-se a autoinfluência para a criação de saberes e viveres que contribuam para a formação do sujeito transformador e proativo na sociedade.

Identificando e buscando compreender a potencialidade que a Educação Ambiental pode atingir e, de fato, o que ela contempla na realidade escolar das escolas do campo, indaga-se: “Como são os viveres e práticas ambientais das escolas do campo do município de Ituiutaba?”.

Diante desta questão, retoma-se ao resgate histórico da EA brasileira, à descrição das delimitações conceitual, situacional e operacional, tornando possível situar sua trajetória, os princípios e caminhos.

Ao se referir ao processo de construção de leitura da Educação Ambiental, subordinam-se fatores que ainda não conseguem ser atingidos unicamente com a educação formal. Desta forma, torna-se inevitável uma visão holística e pedagógica, buscando todo o comprometimento e envolvimento do conjunto famílias, estudantes e professores.

Por tratar-se da educação campesina, torna-se necessária uma discussão sobre a educação do campo no Brasil contemporâneo, as transformações socioeconômicas, culturais e ambientais que influenciaram no percurso de sua construção. A análise dos pressupostos teóricos acerca da relação entre o campo e o rural e a cidade e o urbano esbarra em significativas diferenças que as associam pela distinção, tornando-as indissociáveis.

Com base nessa relação campo-cidade, foi possível observar importantes aspectos na análise histórica da educação do campo no Brasil, o percurso que envolve os debates e os conflitos de ideias, as políticas públicas e os movimentos sociais, fundamentados na revisão bibliográfica e algumas reflexões teóricas.

Todavia, a situação da realidade das escolas do campo no Brasil ainda é frágil, mesmo com o progresso das legislações específicas para a educação do campo, sendo necessária a construção de uma educação que se sobreponha ao que prescreve a Constituição Brasileira e a

LDB, assim como aos decretos contemporâneos. É necessária uma efetivação das ações com o envolvimento de práticas educativas habituais com as vivências das pessoas do campo.

Por ser o único nível de ensino acessível para a maioria dos brasileiros, o Ensino Fundamental transforma-se em um instrumento essencial para formação de cidadãos, uma vez que a educação formal é potencialmente transformadora do meio social.

Baseado neste contexto, observou-se, no decorrer das análises dos questionários aplicados aos professores, familiares e alunos de 4º e 5º anos das escolas do campo do município de Ituiutaba, percepções demonstradas no decorrer das entrevistas que apontam os desafios e as possibilidades da aplicação das práticas ambientais, ora em consonância com os viveres ambientais, ora em contradição entre o discurso e a prática.

Nesta perspectiva, é possível concluir que a EA ainda não se adéqua completamente como uma prática arraigada nas escolas pesquisadas e, quando isso acontece, a adequação se dá de forma pontual, como nas datas comemorativas, como Semana do Meio Ambiente, Dia da Água, e Dia da Árvore, por exemplo. Este aspecto consolida o fato de que o papel da escola como agente transformador é limitante, ou seja, apesar de possuírem uma concepção ambiental, os alunos não conseguem sensibilizar suficientemente as famílias, pois ainda só é transmitido aquilo que vivenciam enfaticamente.

É importante salientar que alguns padrões e concepções, como a educação ambiental realizada na escola, apresentam a prevalência da perspectiva conservadora com finalidades voltadas apenas para a transmissão de conhecimento, estando ainda a caminho de uma visão mais crítica.

As escolas, quando agregam aos seus projetos pedagógicos e curriculares a temática ambiental, tornam-se um espaço de possibilidades e diálogos e fomentam ações ambientais, seguindo o que preconiza a PNMA (Lei 6.938/81) e as diretrizes dos PCNs.

O desafio da construção da escola popular e democrática é a nova proposta pedagógica da educação no campo, com uma escola detentora da identidade do meio no qual está inserida, construindo um novo projeto de desenvolvimento no campo, pois, ao se referir à escola rural, não se pode remeter a um modelo pedagógico inerte e fechado, mas sim ao conjunto de transformações inerentes à realidade de cada espaço socioambiental. A relação entre interdisciplinaridade e transversalidade foram pontos fundamentais para a concepção de EA nas escolas do campo tratadas neste estudo.

Nesse sentido, no decorrer da pesquisa de campo foi observado que os alunos reconhecem a importância do desenvolvimento da temática ambiental em sala de aula e são detentores de um conhecimento que, em sua maioria, foi adquirido pelo senso comum e que contribui para a desenvoltura e o repasse das informações relacionadas à temática ambiental. Entretanto, é por meio dos educadores que este saber recebe enfoques mais específicos para que os alunos se tornem agentes transformadores na sociedade, começando por seus familiares.

Dentre os resultados identificados averiguou-se que mesmo a escola não tendo definido relativamente suas ações pedagógicas de EA com o envolvimento de alunos e familiares, ela atende aos paradigmas, necessidades e expectativas propostas por ela mesma nas dimensões analisadas.

Uma proposta pedagógica desse tipo de educação deve contemplar a construção de uma consciência ecológica, portadora de valores éticos, atitudes e comportamentos nos planos individual e coletivo, com a constante preocupação com o futuro do planeta e permitindo novas compreensões a respeito dos conflitos, das relações e problemas da sociedade.

Assim, faz-se necessário pensar na formação de sujeitos ecológicos, uma vez que os efeitos de encontro social dos indivíduos com um mundo que os desafia, inquieta-os e despoja-os de suas maneiras habituais de ver e agir, levando-os a novas formas de pensamentos e atitudes para que todos sejam capazes de intervir no processo de transformação da realidade socioambiental.

Este trabalho não pretende esgotar as discussões, deixando-as como reflexões e contribuições para que se tornem subsídios para posteriores investigações, bem como para o fortalecimento de políticas públicas, principalmente as de Educação Ambiental.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. A. **Pesquisa em extensão rural: um manual de metodologia**. Brasília: MEC/ABEAS, 1989.
- ARROYO, M.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo** – Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 2.
- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) de campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- BARBIERI, J. C. **Desenvolvimento e meio ambiente: as estratégias de mudanças da Agenda 21**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BAGLI, P. **Rural e urbano nos municípios de Presidente Prudente, Álvares Machado e Mirante do Paranapanema: dos mitos pretéritos às recentes transformações**. 2006. 207 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2006.
- BIAZZO, P. P. **Campo e Rural, Cidade e Urbano: Distinções necessárias para uma perspectiva crítica em geografia agrária**. In: Encontro Nacional de Grupos de Pesquisa-ENGRUP, São Paulo, 2008. **Anais...** São Paulo: ENGRUP, 2008. p. 132-150.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- _____. **O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural**. Porto Alegre: Sulina, 1999. 163p.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (temas transversais)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Lei 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, p. 1, 28 abr. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2017.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.
- _____. Lei 9.796/99. “**Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**”, 27 de abril de 1999.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente, saúde**. Brasília, MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002 - Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

_____. **Agenda 21 brasileira: ações prioritárias / Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e da Agenda 21 Nacional**. 2. ed. Brasília : Ministério do Meio Ambiente, 158 p. 2004a

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referencias para uma política de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília, 2ª ed. 2005.

_____. **Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA**. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério de Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. – 3ª Ed – Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 2005a. 102p.

_____. **Programa nacional de formação de educadores (as) ambientais**: por um Brasil educado ambientalmente para a sustentabilidade/ Documentos – Técnicas – 8. Ministério do Meio Ambiente. 2006. 53p.

_____. **Educação Ambiental**: aprendizes de sustentabilidade. Ministério da Educação - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Cadernos SECAD 1. 109p. 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao2.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

_____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **BRASIL**. SECAD – Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm>. Acesso em: 25 abr. 2017.

_____. Lei n.º 6.938, de 31 de agosto de 1981. **Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação e dá outras providências**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/civil/L6938.htm>. Acesso em: 18 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Apresentação dos Temas Transversais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

CABRAL, Romilson Marques; OLIVEIRA, Mônica Vicky Medeiros. A Expansão das Atividades de Confecção em Áreas Rurais no Município de Santa Cruz do Capibaribe, PE: o caso de Vila Magana. **Desenvolvimento em Questão Artigos**, Unijuí, v. 10, n. 20, maio/agosto 2012, p. 140-167.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. (Orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

_____.R. S.; ARROYO, M. G.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

CASTRO, R.S.; [et al] . Universidade e parâmetros curriculares nacionais. In: LOUREIRO, C.F.B. (coord.). **Sociedade e Meio Ambiente: a educação em debate**. Rio de Janeiro: Editora Cortez, 4ª ed. 2006 il.; P. 157-179

CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

CNUMAD. 1992. **Agenda 21**. Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento: MMA/PNUMA/ONU. Brasília/DF. Disponível em: <www.mma.gov.br/sitio/index.php?ido=conteudo.monta&idEstrutura=18&idConteudo=575&idMini=9065>. Acesso em: 11 jul.2016.

CARVALHO, I. C. de. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Educação Ambiental e a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Educação Ambiental e a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, I. C. M. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CARVALHO, L. M. de. A Educação Ambiental e a formação de professores. In: _____. **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

CASTANHO, R. B.; MARTINS, D. D. As geotecnologias como ferramentas de estudos no município de Ituiutaba-MG. In: PORTUGUEZ, A. P, MOURA, G. G.; COSTA, R. A. (Orgs.). **Geografia do Brasil Central: Enfoques Teóricos e Particularidades Regionais**. Uberlândia: Assis, 2011. p. 323-331.

CASTRO, R. S.; SPAZZIANI, M. de L.; SANTOS, E. P. dos. Universidade, Meio Ambiente e Parâmetros Curriculares Nacionais. In: LOUREIRO, C. F. B., LAYRARGUES, P. P., CASTRO, R. S. de (Orgs.). **Sociedade e Meio Ambiente: a Educação ambiental em Debate**. São Paulo: Cortez, 2000.

CONAMA - Conselho Nacional do Meio Ambiente. **Resolução 306/2002**.

CNEC. **Documento Final da II Conferência Nacional de Educação do Campo**. Luziânia, 2004

DIAS, G. F. **Educação Ambiental princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 1992.

_____. **Educação ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 1994.

_____. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas**. São Paulo: Gaia, 2002, p.26.

_____. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DIAS, G. F; **Avanços na Educação Ambiental**; Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=aV6vZd-c3G4>>. Acesso em: 08 jan. 2015.

DÍAZ, A. P. **Educação Ambiental como Projeto**. Tradução de Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DUARTE, M. Q. S. Raízes **rurais na vivência urbana**: persistências, desistências, recriações. Ituiutaba – 1970 – 1985. 2001. 150 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra**. 5. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000. (Série Brasil Cidadão).

_____. **Paulo Freire**: uma bibliográfica. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.

GADOTTI, M.; FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire/ Unesco, 2001.

GARCIA, Á. S. et al. Educação Ambiental e suas Bases Legais no Estado de Mato Grosso do Sul. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Mato Grosso do Sul, v. 21, p. 15-34, 2008. Disponível em: < www.seer.furg.br/remea/article/view/3034>; Acesso em: 15 jun. 2017.

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

_____. **Educação ambiental**: no consenso um embate? 3. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

HAGE, S. A. M. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: MUNARIM, Antônio et al. (Orgs.). **Educação do Campo**: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011. p. 123 – 143.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. SIDRA. Disponível em: <<http://sidra.ibge.gov.br/territorio#/N6/3134202> />. Acesso em: 30 mar. 2017.

JACOBI, P. R. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 189-205, março/ 2003

_____. Educação e Pesquisa: **Educação Ambiental**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005.

KRASILCHIK, M. Educação Ambiental na Escola Brasileira – Passado, Presente e Futuro. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 38, n. 12, 1958-1961.

LAYRARGUES, P. P. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: MMA. 2004.

LEFF, E. **Epistemologia Ambiental**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002

_____. Pensar a complexidade ambiental. In: LEFF, E. **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Escola rural**: urbanização e política educacional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Questões da Nossa Época, v. 70).

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental e Movimentos Sociais na Construção da Cidadania Ecológica e Planetária. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Orgs.). **Educação Ambiental**: Repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002. p. 69-98.

_____, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora In: LAYRARGUES, Ph. P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente / 132 Diretoria de Educação Ambiental. – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. P. 65 -84

_____. C. F. B. **Trajatória e Fundamentos da Educação Ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA e SILVA, P. P. **Dicionário brasileiro de ciências ambientais**. Texas: Thex, 2002. 251 p.

MARTINS, F. J. **Educação do Campo**: processo de ocupação social e escolar. Congresso Intern. Pedagogia Social, mar. 2009.

OTTMAN, J. **Marketing Verde**: desafios e oportunidades para a nova era do marketing. São Paulo: Makon Books, 1994.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

PIAGET, J. **Conversando com Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2001. 63p

_____. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos).

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: espaço e tempo: razão e emoção. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos: Rima, 1998.

SATO, M.; CARVAKGI, I. C. M. e Col. **Educação Ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). **Educação Ambiental - pesquisas e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

- SEARA FILHO, G. Apontamentos de introdução à educação ambiental. **Revista Ambiental**, v. 1, n. 1, p. 40-44, 1987.
- SILVA, A. S., Moreto et al (Orgs.). **Saberes e práticas**. 2. ed. Vitória: EDUFES, 2012. 351 p.
- SILVA, D. M. de O. **Memória: lembranças e esquecimento**. Trabalhadores nordestinos no Pontal do Triângulo Mineiro nas décadas de 1950 e 60. 1997. 150 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 1997.
- SORRENTINO, M. Vinte anos de Tbilisi: cinco da Rio 92; a educação ambiental no Brasil. **Debates Sócio ambientais**, São Paulo, v. 2, n. 7, p. 3-5, 1997.
- _____. **Educação ambiental como política pública**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- TORRINHA, F. **Dicionário português-latino**. 3.ed. [S.l.] Maranus, 1945.
- TOZONI-REIS, M. F. C. **Educação ambiental: natureza, razão e história**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- TRIGUEIRO, A. (Coord.). **Meio Ambiente no século 21**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- _____, A. **Mundo Sustentável. Abrindo espaço na mídia para um planeta em transformação**. São Paulo: Editora Globo, 2005.
- TRIVIÑOS, A. N. S. Pesquisa qualitativa. In: _____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 117-173.
- _____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.
- VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A. e RESENDE, L. G. de (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- WANDERLEI, M. de N. B. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – O “rural” como espaço singular e ator coletivo. **Estudos Sociedade de Agricultura**, Recife, p. 87-145, out. 2000.
- WATANABE, Shigeo (ed.). **Glossário de ecologia**. São Paulo: Academia de Ciências do Estado de São Paulo, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo, Publicação ACIESP nº 57, 1987. 271p.
- ZAKRZEWSKI, S. B. B.; SATO, M. O campo e a escola contribuindo a Educação Ambiental. In: Simpósio Gaúcho de Educação Ambiental, Semana Alto Uruguai de Meio Ambiente, 2. 14.; Erechim, 2002. **Anais...** Erechim/RS: EdIFAPES, 2002. p. 145-171.
- _____. Sustentabilidade do meio rural: empoderamento pela educação ambiental. **Revista Perspectiva**, Erechim, v. 28, n. 101, p. 7-16, 2004.

ANEXOS

ANEXO A – Roteiro de entrevistas com os professores das quatro escolas do campo pesquisadas no município de Ituiutaba-MG

Projeto de Pesquisa: EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MEIO RURAL: estudo dos viveres e práticas ambientais nas escolas do campo no município de Ituiutaba-MG

Mestranda: Cássia Maria Oliveira Bisinoto

Elaboração: Cássia Maria Oliveira Bisinoto

Escola: _____ **Data:** __/__/__

QUESTIONÁRIO

Perfil dos professores (identificação, qualificação, atividade profissional e conhecimento da temática ambiental)

01. Identificação: _____ (os professores serão identificados por números, exemplo: Professor 01; Professor 02 e assim sucessivamente).

02. Gênero:

- Feminino
 Masculino

03. Faixa salarial

- 1 salário mínimo
 De 1 a 3 salários mínimos
 De 3 a 6 salários mínimos
 Mais de 6 salários mínimos

04. Faixa etária:

- menos de 20 anos de 36 a 40 anos
 de 20 a 25 anos de 41 a 45 anos
 de 26 a 30 anos mais de 45 anos
 de 31 a 35 anos

05. Curso de Graduação

- Sim. Qual curso: _____
 Não possui
 Em andamento Qual curso: _____
 Não possui

06. Ano de conclusão da Graduação

- antes de 1970
 de 1970 a 1990
 de 1991 a 2005
 de 2005 a 2010
 após 2010
 em andamento

07. Curso de Atualização ou Aperfeiçoamento
 Sim. Qual: _____
 Não

08. Curso de Especialização
 Sim. Qual: _____
 Não possui

09. Tempo de Experiência
 menos de 05 anos
 de 05 a 10 anos
 de 11 a 15 anos
 de 16 a 20 anos
 de 21 a 25 anos
 mais de 25 anos

10. Áreas em que ministra aulas
 Ciências
 Matemática
 História
 Geografia
 Língua Portuguesa
 Artes
 Educação Física
 Outra. Qual? _____

11. Série em que ministra aulas
 Pré-escola 7º ano
 1º ano 8º ano
 2º ano 9º ano
 3º ano 1º ano Ensino Médio
 4º ano 2º ano Ensino Médio
 5º ano 3º ano Ensino Médio
 6º ano

Conhecimento da temática ambiental

12. Você já fez algum curso voltado especificamente para as questões do meio Ambiente?
 Sim Não

13. Qualifique seu interesse pelos assuntos relacionados com o Meio Ambiente?
 Muito interessado Razoavelmente interessado
 Pouco interessado Nenhum interesse

14. A solução dos problemas ambientais, a seu ver, depende mais:
 Da população em geral
 Dos governos
 Das empresas
 Outros

15. Na sua avaliação, em sala de aula, com que frequência são tratados os assuntos ligados ao Meio Ambiente?
 Sempre Com alguma frequência Raramente
 Nunca

16. Como você avalia a atuação da escola nas questões ambientais:

- Bom Regular Ruim

Por quê? _____

17. Você concorda com a introdução de verduras orgânicas (sem agrotóxicos) no cardápio da escola?

- Sim Não

Por quê? _____

18. No seu dia a dia, qual ação você toma para proteger o meio ambiente?

Economizo água

- Sim Não Às vezes

Economizo energia elétrica

- Sim Não Às vezes

Uso papel reciclável

- Sim Não Às vezes

Separo o lixo reciclável

- Sim Não Às vezes

Converso com outras pessoas sobre práticas ecológicas

- Sim Não Às vezes

Participo de eventos ou atividades ligadas à causa ambiental

- Sim Não Às vezes

19. Você considera que as Instituições de Ensino municipais trabalham em sua prática cotidiana a questão ambiental:

- Frequentemente Eventualmente Raramente Não trabalham

20. A Escola possui projeto(s) direcionado(s) a Educação Ambiental?

- Sim Não - Em caso positivo, qual(is) é(são) o(s) projeto(s)?

21. Segundo sua avaliação pessoal, a Prefeitura Municipal de Ituiutaba vem efetivamente apoiando ações voltadas à discussão e a prática da temática ambiental nas escolas do campo?

- Sim Não - Em caso positivo, descreva como:

22. No que se refere à formação profissional, você considera que as informações que possui hoje, com relação à temática ambiental, para o desenvolvimento de sua prática pedagógica são:

- suficientes parcialmente suficientes insuficientes

23. Na sua opinião, a melhor maneira de se trabalhar conhecimentos relativos à temática ambiental é:

- Através de uma disciplina específica;
 De forma interdisciplinar, ou seja, permeando todas as disciplinas conforme determinam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs);
 Outra.

24. Para você, qual o momento ideal para a introdução dos alunos na temática ambiental?
- Educação Infantil - Pré-escola
 - Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano
 - Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano
 - Ensino Médio
 - Ensino Superior
 - A qualquer momento
25. Com que frequência você observa na(s) disciplina(s) que ministra situações em que pode abordar os conhecimentos relativos a Educação Ambiental:
- 1 vez na semana
 - de 2 a 3 vezes na semana
 - todos os dias de aula da semana
 - Nunca
 - Não trabalho tais conteúdos
26. No seu dia a dia, você considera que causa algum dano ao meio ambiente?
- Frequentemente
 - Regularmente
 - Eventualmente
 - Raramente
 - Não causo danos ao ambiente
27. Existe alguma orientação da escola e/ou secretaria de ensino para trabalhar a temática ambiental?
- Sim Não
- Em caso positivo descreva qual:
- _____
- _____
28. Você já participou e/ou desenvolveu projetos de Educação Ambiental?
- Sim Não
- Se sim descreva o projeto, objetivo do projeto e qual sua participação na elaboração do projeto.
- _____
- _____
29. Existe alguma dificuldade em se trabalhar com atividades de Educação Ambiental com os alunos?
- Sim Não
- Se sim descreva quais:
- _____
- _____
30. Existe um envolvimento das famílias no desenvolvimento das atividades de Educação Ambiental na escola?
- Sim Não
- Se sim descreva quais:
- _____
- _____

ANEXO B – Roteiro de entrevistas com os alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental das quatro escolas do campo pesquisadas no município de Ituiutaba-MG

Projeto de Pesquisa: EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MEIO RURAL: estudo dos viveres e práticas ambientais nas escolas do campo no município de Ituiutaba-MG

Elaboração: Cássia Maria Oliveira Bisinoto

Identificação:

Escola: _____ **Data:** ___/___/___

Aluno: _____ (os alunos serão identificados por números, exemplo: Aluno 01; Aluno 02 e assim sucessivamente).

Idade: _____

Série: _____

Gênero:

Feminino

Masculino

QUESTIONÁRIO

01. No seu dia a dia, qual ação você toma para proteger o meio ambiente?

Economizo água

Sim

Não

Às vezes

Economizo energia elétrica

Sim

Não

Às vezes

Uso papel reciclável

Sim

Não

Às vezes

Separo o lixo reciclável

Sim

Não

Às vezes

Converso com outras pessoas sobre práticas ecológicas

Sim

Não

Às vezes

Participo de eventos ou atividades ligadas à causa ambiental

Sim

Não

Às vezes

02. Você já ouviu falar em Educação Ambiental?

Sim

Não

03. Na sua escola os professores trabalham a Educação Ambiental?

Sim

Não

04. Se a resposta anterior for sim, como a Educação Ambiental é trabalhada?

Aulas

Horta escolar

Visitas a estações ecológicas, parques, etc

Datas comemorativas (Dia da Água, Dia do Meio Ambiente...)

05. Em casa, sua família separa o lixo reciclável?

Sim

Não

06. Já participou de atividades sobre Educação Ambiental na Escola?

Sim Não

Se sim descreva quais:

07. O que acontece com o lixo de sua casa?

é queimado (na propriedade)

é enterrado (na propriedade)

é jogado nos córregos e rios

outro destino, qual? _____

08. Em sua casa, como é feita a captação da água para o consumo?

cisterna

poço artesiano

nascente

outras formas

09. Sua família planta os alimentos que você consome?

Sim Não

• Se _____ sim, _____ usa _____ agrotóxico _____ (veneno)?

10. Já realizou atividades relacionadas ao Meio Ambiente e Educação Ambiental na escola com a participação de sua família?

Sim Não

Se sim descreva quais:

ANEXO C – Roteiro de entrevistas com as famílias dos alunos selecionados das quatro escolas do campo pesquisadas no município de Ituiutaba-MG

Projeto de Pesquisa: EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MEIO RURAL: estudo dos viveres e práticas ambientais nas escolas do campo no município de Ituiutaba-MG

Mestranda: Cássia Maria Oliveira Bisinoto

Elaboração: Cássia Maria Oliveira Bisinoto

Escola: _____ **Data:** ___/___/___

01. Identificação: _____ (os familiares serão identificados por letras e números, exemplo: Familiar A1, Familiar A2, Familiar B1e assim sucessivamente).

02. Gênero:

- Feminino
 Masculino

03. Faixa etária:

- menos de 20 anos
 de 20 a 25 anos
 de 26 a 30 anos
 de 31 a 35 anos
 de 36 a 40 anos
 de 41 a 45 anos
 mais de 45 anos

04. Grau de instrução

- analfabeto
 Ensino Fundamental incompleto
 Ensino Fundamental completo
 Ensino Médio incompleto
 Ensino Médio completo
 Graduação em andamento
 Graduação
 Pós-Graduação

05. O que acontece com o lixo de sua casa?

- é queimado (na propriedade)
 é enterrado (na propriedade)
 é jogado nos córregos e rios
 outro destino, qual? _____

06. . Em sua casa, como é feita a captação da água para o consumo?

- cisterna
 poço artesiano
 nascente
 outras formas

07. Pra você o que é Meio Ambiente?

- Natureza
- Pessoas
- Animais e plantas
- Rios
- Lixo
- Outras imagens

08. Já participou de alguma atividade ou projeto ambiental na escola de seu filho?

- Sim
- Não

Se sim, qual?

09. Seu filho chama sua atenção ou sugere cuidados com o Meio Ambiente orientado pelos professores, como o destino do lixo, uso de agrotóxicos, economia de água?

- Sim
- Não

10. No seu dia a dia, qual ação você toma para proteger o meio ambiente?

Economizo água

- Sim
- Não
- Às vezes

Economizo energia elétrica

- Sim
- Não
- Às vezes

Uso papel reciclável

- Sim
- Não
- Às vezes

Separo o lixo reciclável

- Sim
- Não
- Às vezes

Converso com outras pessoas sobre práticas ecológicas

- Sim
- Não
- Às vezes

Participo de eventos ou atividades ligadas à causa ambiental

- Sim
- Não
- Às vezes

11. Qualifique seu interesse pelos assuntos relacionados com o Meio Ambiente?

- Muito interessado
- Pouco interessado
- Razoavelmente interessado
- Nenhum interesse

ANEXO D - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MEIO RURAL: estudo dos viveres e práticas ambientais nas escolas do campo no município de Ituiutaba-MG

Pesquisador: Gerusa Gonçalves Moura

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68517217.8.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências Integradas do Pontal

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.173.882

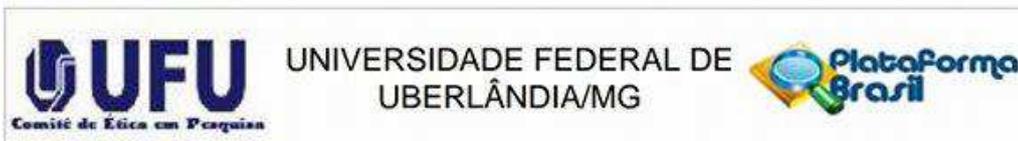
Apresentação do Projeto:

Conforme apresenta o protocolo: Tendo em vista que a Educação Ambiental pode ser aplicada de diversas formas, mas com a única finalidade de construir conhecimentos, valores sociais, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, esta pesquisa abordará, por meio de estudo de caso, a aplicabilidade da Educação Ambiental nas escolas do campo no município de Ituiutaba-MG.

A pesquisa será exploratória e se conduzirá utilizando os métodos quantitativo e qualitativo, duas abordagens necessárias para a obtenção de dados e suas análises, onde se complementam, enfocando o qualitativo, em que os detalhes incorporados ao objeto de estudo são observados e os dados coletados inseridos em um contexto onde os fenômenos são construídos. A pesquisa de campo será constituída de três fases, sendo que na primeira se realizará pesquisa com os educadores, por meio de entrevistas utilizando formulários semi-estruturados, para a caracterização do profissional quanto a identificação (idade e gênero), qualificação (formação inicial e formação continuada) e atividade profissional (tempo de regência de classe, se exerce outra atividade), além de investigar a aplicação do tema transversal Educação Ambiental em sala de aula e em projetos nas escolas, tendo por base os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.173.882

segunda fase se constituirá da aplicação de questionários pré-estabelecidos a todos os alunos do 4º e 5º anos das quatro escolas objetivando-se analisar o conhecimento referente à Educação Ambiental nesta fase do Ensino Fundamental. Já na terceira fase, após orientação, os alunos levarão às suas famílias um questionário para que se obtenha informações sobre a forma com que a escola trabalha a temática ambiental com os alunos e suas famílias e como estas famílias atuam com seus filhos, informando o que realmente realizam no espaço doméstico no que se refere à Educação Ambiental. O estudo será realizado com o todo populacional referente ao 4º e 5º anos do ensino Fundamental, ou seja, a amostra será composta de 58 estudantes, 58 responsáveis e 6 professores, totalizando 122 pessoas. Para compreender os objetos de estudo é necessária uma investigação com base em um modelo dialético de análise que vise levantar as diversas faces do que se está pesquisando contextualizando-as com os fatores sociais, tanto quanto a complementação com a utilização de uma abordagem fenomenológica para abarcar a subjetividade nos processos de educação ambiental.

Critério de Inclusão:

Os grupos participantes a serem pesquisados serão formados pelos estudantes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental das quatro escolas do campo que serão pesquisadas, todos menores de 11 anos de idade, assim como professores destas séries, sendo todos maiores de 18 anos de idade, tanto quanto o responsável de cada família de cada estudante, também maiores de 18 anos de idade.

Critério de Exclusão:

Serão excluídos da amostra os participantes e/ou responsáveis que revogarem seu consentimento para participação e os estudantes e professores faltosos por ocasião da coleta de dados, seja por férias, licença de qualquer natureza, ou outros motivos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como vem sendo trabalhado o tema transversal Educação Ambiental nas escolas do campo no do município de Ituiutaba-MG.

Objetivo Secundário:

- Analisar historicamente a Educação Ambiental brasileira no tempo e no espaço e sua vinculação com a Educação Ambiental no meio rural.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.173.882

- Verificar se as práticas pedagógicas ambientais desenvolvidas pelos professores nas escolas do campo no município de Ituiutaba-MG estão de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais;
- Identificar as conexões dos viveres e das práticas pedagógicas de Educação Ambiental nas escolas do campo no município de Ituiutaba-MG no que tange a interdisciplinaridade e a transversalidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores:

Riscos: A pesquisa não identificará os participantes em seus questionários, pois professores, estudantes e familiares serão identificados utilizando-se letras e números. Entretanto, por tratar-se de uma pesquisa com seres humanos, poderá haver o risco de identificação ou por constrangimento, os quais se pretende ao máximo evitar qualquer tipo de identificação durante a pesquisa, comprometendo-se com o sigilo absoluto da identidade dos indivíduos participantes.

Benefícios: Os resultados da pesquisa estarão disponíveis na Universidade Federal de Uberlândia e contribuirão diretamente como embasamento para futuras pesquisas relacionadas à temática, um maior conhecimento a respeito de um assunto que poderá conduzir a um efeito na sociedade, além de contribuir com informações relevantes à Prefeitura Municipal de Ituiutaba-MG, especialmente à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Lazer, às escolas estudadas e a todos os órgãos diretamente relacionados à questão ambiental e educacional, por meio de vias impressas ou eletrônicas enviadas ao mesmo pela pesquisadora.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos Presentes.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendência:

- 1- Considerando que o TCLE e Termo de assentimento deverão ser assinados na presença do responsável e com a sua permissão, o pesquisador deverá chamar uma reunião para

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 2.173.882

esclarecimento e assinatura dos pais. As crianças não podem levar para casa uma vez que o TCLE e termo de assentimento devem ser explicados aos pais. O CEP/UFU lembra que no caso dos pais irem à escola exclusivamente para esclarecimentos relativos a pesquisa os mesmos deverão ter a despesa de deslocamento ressarcidas.

=====

Responder às pendências em um documento (WORD[.doc] ou .pdf) anexo e alterar no corpo do projeto os tópicos que forem diretamente impactados pelas respostas às pendências.

CASO O PESQUISADOR NÃO ANEXE ESTE DOCUMENTO COM O DETALHAMENTO DAS RESPOSTAS ÀS PENDÊNCIAS, O PROTOCOLO SERÁ DEVOLVIDO AO PESQUISADOR SEM TER SIDO ANALISADO PELO CEP E PERMANECERÁ COM PENDÊNCIAS.

O pesquisador tem prazo de 30 dias para responder à(s) pendência(s). Após este prazo o mesmo deverá submeter Novo PROTOCOLO de pesquisa para avaliação pelo sistema CEP/CONEP.

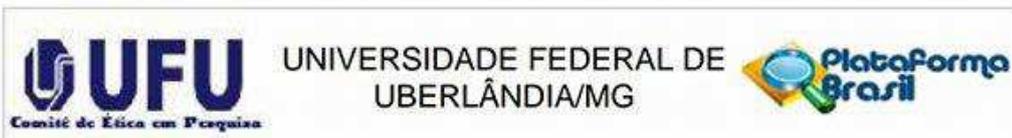
Considerações Finais a critério do CEP:

OBS: o CEP/UFU informa que a recorrência de uma mesma pendência por três vezes acarretará na "NÃO APROVAÇÃO" do protocolo de pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_917500.pdf	18/05/2017 11:13:36		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo_TCLE_responsavel_por_menor_de_18_anos_2017a.doc	18/05/2017 11:11:14	Gerusa Gonçalves Moura	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo_TCLE_Professores.doc	18/05/2017 11:11:05	Gerusa Gonçalves Moura	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo_TCLE_Familia.doc	18/05/2017 11:10:54	Gerusa Gonçalves Moura	Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.173.882

Outros	questionarioalunos.docx	17/05/2017 16:57:07	Gerusa Gonçalves Moura	Aceito
Outros	questionarioprofessores.docx	17/05/2017 16:56:48	Gerusa Gonçalves Moura	Aceito
Outros	questionariofamilia.docx	17/05/2017 16:56:20	Gerusa Gonçalves Moura	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhadoCassia.docx	17/05/2017 16:54:59	Gerusa Gonçalves Moura	Aceito
Outros	CurriculodosPesquisadores.docx	11/05/2017 10:09:56	Gerusa Gonçalves Moura	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoInstCoparticipanteEMQuirino deMorais.jpeg	11/05/2017 10:06:43	Gerusa Gonçalves Moura	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoInstCoparticipanteEMJoseda SilvaRamos.jpeg	11/05/2017 10:06:28	Gerusa Gonçalves Moura	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoInstcoparticipanteEMBernard oJoseFranco.jpeg	11/05/2017 10:06:09	Gerusa Gonçalves Moura	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoInstcoparticipanteEMArchida miroParreiradeSouza.jpeg	11/05/2017 10:05:51	Gerusa Gonçalves Moura	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodecompromissoequipeexecutora.jp eg	11/05/2017 09:59:40	Gerusa Gonçalves Moura	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	11/05/2017 09:57:11	Gerusa Gonçalves Moura	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLANDIA, 14 de Julho de 2017

Assinado por:

Sandra Terezinha de Farias Furtado
(Coordenador)

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br