

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS RURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO DO
CAMPO: O CASO DAS ESCOLAS INSERIDAS NO
ASSENTAMENTO FILHOS DE SEPÉ – VIAMÃO/RS**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

ALECSANDRA SANTOS DA CUNHA

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

Educação Ambiental/UFSM, RS

CUNHA, Alecsandra Santos

Especialista

2014

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O
CASO DAS ESCOLAS INSERIDAS NO ASSENTAMENTO
FILHOS DE SEPÉ – VIAMÃO/RS**

Alecsandra Santos da Cunha

Monografia apresentada ao Curso de Especialização
do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito
parcial para obtenção do grau de
Especialista em Educação Ambiental

Orientador: Prof. Dr. Clayton Hillig

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS RURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O CASO
DAS ESCOLAS INSERIDAS NO ASSENTAMENTO FILHOS DE SEPÉ
– VIAMÃO/RS**

elaborada por
Alecsandra Santos da Cunha

Como requisito para obtenção do grau de
Especialista em Educação Ambiental

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Clayton Hillig
(Presidente/Orientador)

Prof^a. Dr^a. Marcia Eliane Leindcker da Paixão (UFSM)

Prof. Ms.^a Luciele Alves Fagundes (UFSM)

Santa Maria, 18 de agosto de 2014.

*Dedico este trabalho aos meus sobrinhos Pedro e Luiz,
na esperança que possam viver suas vidas adultas
em um mundo mais justo, que tenham a possibilidade
de conhecer uma sociedade fundamentada
no respeito e na equidade.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço pela vida. Muitas vezes os caminhos que tomamos são difíceis, porém, é nessa dificuldade que crescemos e passamos a ter noção do quão valiosa é a vida. Poder viver, poder existir, poder crescer, poder aprender sempre e sempre é uma dádiva.

Agradeço à família, por estar ao meu lado nas dificuldades, me incentivando sempre a acreditar em mim. Aos meus filhos, na certeza de que um dia entenderão minha ausência.

Agradeço aos meus amigos, que em diversas vezes me confortaram com palavras carinhosas impulsionando minha caminhada, que passaram comigo por todos os obstáculos e seguiram ao meu lado. Aos colegas de curso, sem dúvida ali foram edificadas amizades que jamais deixarão de florescer.

À Universidade Federal de Santa Maria e aos professores da Especialização em Educação Ambiental que acompanharam minha caminhada e sempre estiveram dispostos no auxílio e construção do conhecimento.

À Prof. Dr^a. Marcia Eliane Leindcker da Paixão e à Prof. Ms. Luciele Alves Fagundes por participarem da banca examinadora, doando seu tempo e interesse para análise desse trabalho e auxiliando no enriquecimento do mesmo.

E, por fim, em especial, ao Prof. Dr. Clayton Hillig, meu orientador. Sua dedicação, paciência, interesse, partilha são sublimes, seu conhecimento e modo de ver o mundo nos leva ao “próximo degrau” de nossas vidas. Muito obrigada de coração professor, espero que possamos continuar a trabalhar juntos, pois o aprendizado que nos proporciona é revelador e acolhedor.

“Estamos vivendo um confronto titânico de paradigmas.”

(Adriano Severo Figueiró)

RESUMO

Monografia de Especialização
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental
Universidade Federal de Santa Maria

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O CASO DAS ESCOLAS INSERIDAS NO ASSENTAMENTO FILHOS DE SEPÉ – VIAMÃO/RS

AUTORA: ALECSANDRA SANTOS DA CUNHA

ORIENTADOR: CLAYTON HILLIG

Data e local de defesa: Santa Maria, 18 de julho de 2014

Este trabalho é fruto da pesquisa para elaboração de monografia do Curso de Especialização em Educação Ambiental do Centro de Ciências Rurais da Universidade Federal de Santa Maria, e teve como principal objetivo compreender como a Educação Ambiental é desenvolvida nas escolas do campo do Assentamento Filhos de Sepé (E.M.E.F. Nossa Senhora de Fátima e E.E.E.F. Rui Barbosa). A Educação do Campo vem travando uma batalha no cenário nacional para enfrentar os problemas sociais relacionados à estrutura fundiária e posse da terra. Assim como a Educação Ambiental tratada nesta pesquisa a partir do pensamento complexo, é de suma importância para o desenvolvimento da sociedade, a Educação do Campo e a Educação Ambiental guardam relação direta com o modelo de produção capitalista, no sentido de serem o contraponto ao crescimento econômico e estarem presentes nas pautas de luta dos movimentos sociais. A Educação Ambiental e a Educação do Campo buscam na construção do conhecimento a formação de sujeitos críticos, com capacidade de pensar a sociedade de forma complexa, deslegitimando uma educação instrumental e fragmentada. Localizadas dentro de assentamento de reforma agrária, as escolas abordadas devem ponderar essa particularidade, considerando a cultura, os direitos sociais e o modo de vida camponês na construção de um novo modelo de educação fundamentado na autonomia dos sujeitos. A pesquisa foi realizada em quatro etapas: a primeira consistiu na pesquisa teórica sobre o tema, buscando os contrapontos da educação tradicional; a segunda foi centrada na coleta de dados de fontes secundárias, com a intenção de entender o alcance da Educação Ambiental e da Educação do Campo; a terceira correspondeu a coleta de dados primários através dos trabalhos de campo, foram realizadas observações empíricas, entrevistas e conversas informais que constituíram a base de análise, realizada pela contraposição entre o discurso e as práticas pedagógicas. A quarta e última etapa consistiu na síntese dos dados coletados, interpretando-os de forma crítica e qualitativa, a fim de compreender como a Educação Ambiental vem sendo desenvolvida nessas escolas do campo, considerando suas especificidades, enquanto Educação do Campo. A realidade encontrada na pesquisa foi de uma Educação Ambiental instrumental, que apesar do esforço por parte dos educadores, a falta de formação crítica e reflexiva, não permite o desenvolvimento de projetos de emancipação dos sujeitos, que realmente tratem a questão ambiental no seu contraponto dialético, de forma crítica, formulando a interpretação da crise global da sociedade moderna.

Palavras chave: Educação Ambiental, Educação do Campo, Crise ambiental.

ABSTRACT

Pre-Project Monograph
Graduate Program in Environmental Education
Universidade Federal de Santa Maria

ENVIRONMENTAL HISTORY OF SETTLEMENTS CARLOS MARIGUELLA – SANTA MARIA/RS THROUGH ENVIRONMENTAL PERCEPTION

AUTHOR: ALECSANDRA SANTOS DA CUNHA

SUPERVISOR: CLAYTON HILLIG

Date and place of defense: Santa Maria, July 18, 2014

This work is the result of research to prepare the monograph, Specialization in Environmental Education Center of Rural Sciences, Federal University of Santa Maria, and aimed to understand how environmental education is developed in rural schools of the Settlement “*Filhos de Sepe*” (*E.M.E.F. Nossa Senhora de Fatima and ESE Rui Barbosa*). The Rural Education has been waging a battle on the national scene to face the social problems related to agrarian structure and land tenure. As well environmental education treated in this research from the complex thought, is of paramount importance to the development of society, the Rural Education and Environmental Education are directly related to the model of capitalist production, in the sense of being the counterpoint to economic growth and are present on the agendas of social movements struggle. Environmental Education and Rural Education seeking the construction of knowledge formation of critical subjects, with the ability to think about the society in complex ways, delegitimizing an instrumental and fragmented education. Located inside land reform settlement, these schools should consider this particularity, considering culture, social rights and the peasant way of life in the construction of a new model of education based on personal autonomy. The survey was conducted in four steps: the first consisted of theoretical research on the subject, seeking the counterpoints of traditional education; the second was focused on collecting data from secondary sources, with the intention to understand the scope of the Environmental Education and Rural Education; the third corresponded to collecting primary data through fieldwork, empirical observations were conducted, interviews and informal conversations that formed the basis of analysis, performed using contrast between discourse and pedagogical practices. The fourth and final step consisted in the synthesis of the collected data, interpreting them critically and qualitatively in order to understand how environmental education is being developed in these schools, considering its specificities, while rural Education. The reality found in the study was an instrumental Environmental Education, which despite the efforts of the educators, the lack of critical and reflective formation, does not allow the development of projects of emancipation of the subject that actually address the environmental issue in its dialectical counterpoint, critically, formulating the interpretation of the global crisis of modern society.

Keywords: environmental education, land reform, environmental perception.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 EDUCAÇÃO DO CAMPO, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PENSAMENTO COMPLEXO.....	14
1.1 A Educação do Campo.....	14
1.2 A Educação Ambiental.....	20
1.3 O Pensamento Complexo.....	23
2 A CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS.....	28
3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL EMANCIPATÓRIA OU EDUCAÇÃO AMBIENTAL ADESTRADORA?.....	37
3.1 Escola Estadual de Ensino Fundamental Rui Barbosa.....	37
3.2 Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima.....	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS	51
ANEXO A.....	55
ANEXO B.....	61

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental é algo novo, se comparado à história de construção do pensamento moderno que acabou desencadeando, ao longo de mais de quatro séculos, as consequências de problemas ambientais sem precedentes. Assim, ela aparece como tema relevante na segunda metade do séc. XX e vem se desenvolvendo na tentativa de acompanhar a dinâmica ambiental. Por isso, recentemente, muito tem se falado sobre a relação entre a crise que a sociedade moderna encara e a Educação Ambiental.

Esta crise vem se agravando na medida em que o ser humano, em nome do progresso, aumenta seu poder de intervenção no meio natural, aumentando, conseqüentemente, os conflitos na sua relação com a natureza. A partir deste cenário, surgem a cada dia novas metodologias na tentativa de se fazer com que a Educação Ambiental culmine na transformação da realidade através de atitudes críticas.

Desta forma, a construção de uma reflexão é fundamental para que se possa internalizar a Educação Ambiental em cada indivíduo. A Educação Ambiental, por meio de ações concretas, objetiva uma construção social capaz de formar o sujeito na busca da sua qualidade de vida, da sua comunidade, através da transformação de sua realidade.

Os problemas ambientais são fundamentalmente problemas humanos e, sem que o ser humano compreenda sua parte nesse processo, não haverá soluções duradouras, apenas decisões imediatistas e pontuais. Tuan (1980) defende a necessidade de compreender a nós mesmos, e para esse autoconhecimento, a cultura tem papel fundamental. Ou seja, pessoas com diferentes experiências, costumes, valores, hábitos e histórias de vida podem avaliar de formas distintas as questões ambientais. Por isso, o autoconhecimento e a cultura são determinantes dos laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente, variando em intensidade e expressão.

Considerando as especificidades das diversas realidades do mundo vivido, o autoconhecimento e a cultura são partes fundamentais da Educação do Campo, que vem travando uma batalha no cenário nacional para se estabelecer com a

profundidade necessária para enfrentar os problemas sociais relacionados à estrutura fundiária e posse da terra. Assim como, a Educação Ambiental, tratada nesta pesquisa a partir do pensamento complexo, é de suma importância para o desenvolvimento da sociedade, considerando a crise ambiental em que vivemos.

A Educação do Campo e a Educação Ambiental guardam relação direta com o modelo de produção capitalista, no sentido de serem o contraponto ao crescimento econômico e estarem presentes nas pautas de luta dos movimentos sociais. E, ainda, buscam na construção do conhecimento a formação de sujeitos críticos, com capacidade de pensar a sociedade de forma complexa, deslegitimando uma educação instrumental e fragmentada.

Localizadas dentro de um assentamento de reforma agrária com produção orgânica (organizado e constituído a partir da luta pela terra desenvolvida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST), as escolas abordadas devem ponderar essa particularidade, considerando a cultura, os direitos sociais e o modo de vida camponês na construção de um novo modelo de educação fundamentado na autonomia dos sujeitos. Dessa forma, levantamos o seguinte problema para esta pesquisa: Qual a Educação Ambiental está sendo trabalhada na Educação do Campo? Nesse sentido, foram estabelecidos objetivos para nortear esta pesquisa. O objetivo geral consta em compreender qual Educação Ambiental é desenvolvida nas escolas que estão inseridas no Assentamento Filhos de Sepé – Viamão/RS, sendo elas a Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima e a Escola Estadual de Ensino Fundamental Rui Barbosa. E os objetivos específicos estão centrados em identificar a noção de Educação Ambiental entre os docentes; Identificar quais os projetos são desenvolvidos nas escolas e sua eficácia; e, Identificar e analisar se a Educação Ambiental desenvolvida nas escolas avança na emancipação dos sujeitos envolvidos.

Para alcançar tais objetivos, a pesquisa foi desenvolvida em três fases. A primeira fase contou com as análises apresentadas na revisão de literatura extraídas de documentos como livros, teses, dissertações e outras publicações que abordam assuntos relacionados ao tema aqui tratado. Fazendo parte a realização de levantamentos, seleção, fichamento e leitura de material bibliográfico sobre Educação Ambiental, Educação do Campo e pensamento complexo, com a intenção de entender o alcance da Educação Ambiental e da Educação do Campo.

A segunda foi centrada na coleta de dados de fontes primárias através dos trabalhos de campo, foram realizadas observações empíricas, entrevistas e conversas informais que constituíram a base de análise. A E.M.E.F. Nossa Senhora de Fátima conta com 10 professores do Ensino Fundamental e 325 educandos distribuídos do 1º ano ao 9º ano, já a E.E.E.F. Rui Barbosa tem 12 professores, também do Ensino Fundamental e 315 educandos. Foram realizadas três visitas nas escolas, possibilitando acompanhar algumas das ações de Educação Ambiental desenvolvidas, além de realizar entrevistas semiestruturadas com a direção e três professores de diferentes áreas do conhecimento, também em cada uma das escolas.

A terceira e última fase, de caráter mais amplo, originada do cruzamento de dados e informações permitiu uma análise do caso específico das escolas, motivando novas buscas de informações que possam orientar o processo de análise. Dessa forma, essa fase foi efetivada através da interpretação dos dados, de forma crítica e qualitativa, a fim de compreender como a Educação Ambiental vem sendo desenvolvida nestas escolas do campo, considerando suas especificidades, enquanto Educação do Campo e, ainda, dentro de um assentamento de Reforma Agrária.

A justificativa desta pesquisa está centrada na ideia de que a partir do campo sensorial do indivíduo é possível compreender seu ambiente, incorporando saberes e conhecimentos comuns. As experiências emocionais, tanto coletivas quanto individuais, compõem o processo de sua formação socioecológica, contribuindo para sua formação como sujeito ativo. Contudo, é necessário que os educadores estejam preparados para trabalharem a Educação Ambiental com os educandos destas duas escolas considerando suas realidades vividas, ou seja, são crianças, filhos e filhas de assentados e assentadas, que carregam consigo um histórico de luta pela terra, contra a hegemonia do capital e por uma vida digna e saudável, através da produção orgânica desenvolvida no assentamento.

Os sujeitos, de qualquer classe social ou idade, acabam por investir emocionalmente no lugar onde moram, sendo na rua, no lar, no bairro, na cidade, etc. Esse fato de relação emocional com o lugar de vivência pode ser percebido ainda nos relatos de pessoas mais idosas. Ao construírem a consciência do passado e explicar sua afetividade com o lugar, remetem-se à situação de que a paisagem natural já não existe mais, e que as construções humanas acabaram por tomar seu

lugar. Aqui fica explícito mais um motivo pelo qual a Educação do Campo precisa considerar as vivências dos sujeitos que ali vivem.

Dentro desse contexto, de acordo com Ruscheinsky (2005), o contato direto com o lugar através da comunidade envolve reconhecer seus olhares, bem como as diferentes práticas sociais, seus valores e a forma como absorvem determinados acontecimentos. Necessita-se conhecer a história do lugar e do seu povo para que o sujeito se sinta parte do meio em que vive, fazendo com que o sentimento de apego ao lugar (topofilia) acabe por levá-lo à construção de um saber ambiental que transforme e melhore sua qualidade de vida.

Assim, a Educação Ambiental desenvolvida na Educação do Campo deve ser capaz de proporcionar o desenvolvimento de melhor compreensão das interrelações entre o ser humano e o ambiente, suas expectativas, suas satisfações e insatisfações, julgamentos e condutas (PACHECO & SILVA, 2007).

1 EDUCAÇÃO DO CAMPO, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PENSAMENTO COMPLEXO

Este capítulo desenvolve uma revisão de literatura a respeito dos temas que norteiam esta pesquisa, auxiliando no entendimento da complexidade de que são tomados tais temas, assim como os contextos nos quais estão inseridos. A Educação do Campo vem travando uma batalha no cenário nacional para se estabelecer com a profundidade necessária para enfrentar os problemas sociais relacionados à estrutura fundiária e posse da terra. Assim como a Educação Ambiental, tratada nesta pesquisa a partir do pensamento complexo, é de suma importância para o desenvolvimento da sociedade na qual estamos inseridos, considerando a crise ambiental em que vivemos. A Educação do Campo e a Educação Ambiental guardam relação direta com o modelo de produção capitalista, no sentido de serem um contraponto à sua atuação na sociedade.

1.1 A Educação do Campo

A Educação do Campo pensada para e a partir dos povos que vivem no campo é algo recente. Quando se tratava de educação para as pessoas do campo acreditava-se – e parte dos envolvidos ainda acredita – que o maior problema a ser resolvido seria a questão da localização geográfica das escolas do campo, além do esvaziamento do mesmo, ou seja, a densidade populacional baixa do meio rural. Dessa forma, o ensino rural, assim denominado até pouco tempo atrás, enfrentava graves problemas como o número amortizado de educandos a atender e a grande distância que os mesmos precisavam percorrer, assim, entre outros problemas, era acarretado um investimento muito alto. Além disso:

Paralelamente, o modelo escravocrata utilizado por Portugal para colonizar o Brasil e, mais tarde, os adotados pelos próprios brasileiros para a colonização do interior do país - de exploração brutal pelos proprietários de terra dos trabalhadores rurais, aos quais eram sistematicamente negados direitos sociais e trabalhistas - geraram um forte preconceito em relação aos povos que vivem e trabalham no campo, bem como uma enorme dívida social (HENRIQUES et al., 2007, p.10).

Nesse sentido, a educação oferecida a uma pequena parte dos povos que vivem no campo sempre foi uma educação instrumental, que apenas atendia necessidades elementares no seio da educação, além do treinamento de mão-de-obra. Isso porque acreditava-se que o mundo civilizado (do qual o meio rural não fazia parte) produzia o conhecimento universal e, este deveria ser levado à todos os cidadãos. Contudo, dentro dessa perspectiva, não era respeitado o direito desses povos de terem uma educação diferenciada de acordo com sua realidade, uma educação “(...) promotora do acesso à cidadania e aos bens econômicos e sociais, que respeitasse os modos de viver, pensar e produzir dos diferentes povos do campo.” (HENRIQUES, et al., 2007, p. 10).

Seguindo essa lógica e somando a luta de classes, a educação das classes populares e das elites sempre foi diferenciada. As Leis Orgânicas da Educação Nacional promulgadas a partir de 1942 reforçaram ainda mais essa diferenciação:

De acordo com essas Leis, o objetivo do ensino secundário e normal seria “formar as elites condutoras do país” e o do ensino profissional seria oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho” (MOLINA; FREITAS, 2011, p.123).

Na tentativa de frear o êxodo rural fortalecido na segunda metade do século XX, assim como o crescimento das favelas no mesmo período, por pressão da elite brasileira, o Estado adotou a educação rural como estratégia de contenção do fluxo migratório. Entretanto, foi direcionada sua responsabilidade para a iniciativa privada através da LDB de 1961, estabelecendo que as entidades que mantivessem escolas no meio rural seriam amparadas pelo próprio Estado. O modelo de educação oferecido manteve o aspecto tecnicista e instrumentalista, além do ordenamento social.

De acordo com Ribeiro (1993), concomitantemente surgiu o movimento de educação popular que trazia a característica de promover a participação política das classes populares, e os povos que vivem no campo foram incluídos. Entretanto, com o estabelecimento do governo militar, as entidades envolvidas nesse movimento “(...) sofreram um pesado processo de repressão política e policial. Essa repressão resultou na desarticulação e na suspensão de muitas dessas iniciativas.” (RIBEIRO, 1993, p.171).

A Educação do Campo foi incluída como uma das estratégias de redemocratização do país na década de 1980 pelos movimentos sociais que se reorganizavam, como resistência à ditadura militar. A cultura, os direitos sociais e o modo de vida camponês deveriam ser considerados na construção de um novo modelo de educação que atendesse os povos que vivem no campo.

Nesse ambiente político, aliando mobilização e experimentação pedagógica, passam a atuar juntos sindicatos de trabalhadores rurais, organizações comunitárias do campo, educadores ligados à resistência à ditadura militar, partidos políticos de esquerda, sindicatos e associações de profissionais da educação, setores da igreja católica identificados com a teologia da libertação e as organizações ligadas à reforma agrária, entre outras. O objetivo era o estabelecimento de um sistema público de ensino para o campo, baseado no paradigma pedagógico da educação como elemento de pertencimento cultural (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 43).

Nesse sentido, as Escolas Familiares Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e os Centros Familiares de Formação por Alternância foram organizados no Brasil, seguindo modelos franceses. O objetivo era, e ainda o é, associar o conhecimento crítico do cotidiano dos educandos em suas casas no meio rural com o conhecimento técnico através da Metodologia da Alternância.

A partir desse percurso e em função da pressão dos movimentos sociais e da sociedade organizada, foi constituída a adequação da educação às especificidades culturais e regionais pela LDB Lei nº 9.394/96. A “Articulação Nacional por uma Educação do Campo” foi criada dois anos depois, conquistando espaços de discussão, promoção e gestão de ações conjuntas em favor da educação dos povos do campo. Ainda em função da mobilização social, o Ministério da Educação criou em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade,

vinculada à Coordenação-Geral de Educação do Campo (HENRIQUES, et al., 2007).

De acordo com o histórico apresentado, percebe-se que o advento e a inserção da Educação do Campo no contexto educacional brasileiro aconteceram através da pressão dos movimentos sociais populares. Dessa forma, possui uma ideologia contra hegemônica na qual a politização, a formação e a mobilização dos povos que vivem no campo estão no cerne dos seus objetivos e temáticas.

Essa compreensão, portanto, insere o processo de constituição da concepção de Educação do Campo no âmbito da totalidade histórica e como resultado/consequência necessária do movimento da realidade e das suas contradições sociais e de classes (FERNANDES, 2006, p. 29).

De acordo com a Constituição Federal (capítulo II, art. 6º), a educação está entre os direitos sociais fundamentais. E ainda, a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo determina:

Parágrafo único. 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).

Dessa forma, considerando a importância de relacionar a realidade do espaço vivido à vida na/da comunidade escolar dos povos que vivem no campo, é importante ressaltar que a Educação do Campo necessita atenção especial no âmbito dos conteúdos a serem ministrados.

Os conhecimentos científicos e culturais, através da socialização, produção e construção de saber, precisam estar ao alcance de todas as pessoas. No caso da Educação do Campo, observa-se um grande avanço no sentido da construção de espaços de discussões e políticas públicas que possibilitam que a mesma se desenvolva de forma coerente aos seus objetivos políticos e pedagógicos. Nesse

sentido, podem ser considerados objetivos políticos aqueles que visam a Educação do Campo como parte de um processo de construção de identidade dos povos que vivem no campo, que esses sujeitos sejam respeitados como cidadãos que vivem, que pensam, que produzem, com capacidade de pensamento crítico. Caminhando assim, no sentido da construção da equidade social, da sustentabilidade do planeta e da diversidade dos sujeitos sociais do campo.

Quanto aos objetivos pedagógicos, segundo a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002, diz-se:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002).

E ainda:

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 259).

Cabe ressaltar que o conceito de Educação do Campo está em formação, assim como sua própria atuação no contexto nacional. Há, no máximo, 15 anos foi iniciado o seu processo de discussão e implantação. Dessa forma, tanto o conceito, quanto seus objetivos políticos, pedagógicos e ideológicos também se encontram em construção, considerando que seu advento se deu em função da pressão dos movimentos sociais populares do campo, as discussões e legislação à respeito ainda são incipientes.

O que se pode perceber, atualmente, é que essa pressão exercida pelos movimentos sociais vem sendo, de certa forma, benéfica e eficiente. Nunca na história do país se ouviu falar em uma educação voltada para os povos que vivem no campo com um viés ideológico, com qualidade e que propusesse a equidade

social, a construção e valorização identitária desses sujeitos. E no momento em que se observam espaços de discussões e políticas públicas disponibilizadas nesse sentido, pode-se considerar como um avanço social. Contudo, ainda assim, os desafios a serem enfrentados são muitos e de relevância no âmbito da sua consolidação e efetividade.

A Educação do Campo, diferente da educação rural, tem entre seus princípios o atendimento de grupos sociais mais vulneráveis (camponeses, agricultores familiares, povos tradicionais e etc.) e um viés político e ideológico de formação de identidade, de sujeitos críticos, de valorização cultural e dos saberes locais.

O processo histórico pelo qual passou a educação rural no Brasil deixa claro que os interesses políticos e econômicos não abarcavam a maioria dos povos do campo, apenas uma pequena parcela teve acesso à educação. Com o advento dos movimentos sociais do campo e a necessidade e direito da população rural a uma educação de qualidade, através de espaços de discussões e pressão desses movimentos, foi possível construir, e ainda vem sendo construída, uma nova Educação do Campo.

Uma educação que seja capaz de atender às demandas do campo, dos sujeitos sociais ali presentes em suas especificidades, que possa colaborar na construção das identidades desses sujeitos com o seu lugar, que promova a equidade social unida à sustentabilidade.

Na Educação do Campo, os desafios a serem enfrentados são diversos, desde a falta de pessoal capacitado até a falta de infraestrutura e verba. As escolas do campo geram investimentos maiores, devido ao pequeno contingente que atendem e às distâncias a serem percorridas, tanto pelos educandos, quanto pelos profissionais, para chegarem até as escolas, o que não extingue o direito desses povos de serem atendidos com uma educação de qualidade e voltada para sua realidade.

Ainda é muito arraigado nos gestores públicos o imaginário sobre a inferioridade do espaço rural, destinando a ele o que sobra no espaço urbano. Isto funciona não só com o mobiliário para as escolas do meio rural, mas também com os meios de transporte. Quanto aos educadores, eles não são concursados, mudam várias vezes de escola num mesmo ano letivo, têm baixa remuneração e suas condições de trabalho são extremamente precárias (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 20).

Dessa forma, a temática aqui tratada é carregada de complexidade e de grande relevância para o cenário educacional brasileiro, pois percebe-se que a população rural ainda carece de educação de qualidade e que atenda as demandas ali existentes, assim como os profissionais envolvidos, em sua grande maioria, ainda não têm formação adequada.

1.2 A Educação Ambiental

Assim como a Educação do Campo, a Educação Ambiental é envolta por complexidades tais que dificultam seu desenvolvimento no âmbito da sociedade.

Para contextualizar a crise ambiental que presenciamos, precisamos retomar alguns conceitos, aos primórdios e suas respectivas culturas. Entendemos hoje que o conceito de “ecossistema” nos leva a pensar na Terra como um todo, que funciona de maneira organicista, um sistema geral, interligado (STODDART, 1974 *apud* TROPMAIR, 2006), no qual qualquer alteração ou intervenção leva a uma consequência local, regional ou planetária.

Para os gregos antigos, todo o conjunto biótico e abiótico fazia parte da natureza, a ruptura deste pensamento se deu quando Moisés afirmou que “Deus criou o ser humano à sua semelhança e que ele deveria dominar todos os outros seres vivos, sendo animais ou vegetais”, assim houve a separação do ser humano e da natureza. Para a civilização ocidental, este pensamento foi consolidado por volta do séc. XVII por Descartes através do paradigma do racionalismo, surgindo a ideia do antropocentrismo. Descartes influenciou ainda, com a ideia antropocêntrica grandes nomes como Galileu Galilei, Francis Bacon e Isaac Newton¹.

Com o advento do modelo econômico produtivo quando da Revolução Industrial – o capitalismo – a ciência moderna passa a ser financiada pelo mesmo e em troca, gerava teorias para atendê-lo, sendo aplicada à sua organização e administração. Desse modo, podemos tirar conclusões básicas desta dinâmica: a ciência passa a ser gerada de modo tecnicista, era feita para atender quem a

¹ Este assunto abrirá o próximo tópico com mais detalhes.

financiava, ou seja, o capital e ainda, era uma ciência determinada para a dominação.

A partir disso, o processo produção-consumo-acúmulo de capital se intensifica cada vez mais nos levando à atual crise ambiental. Logo após a Segunda Guerra Mundial, acontece o “Boom Ambiental” com uma crise planetária e antrópica pautada no modelo tecnicista de dominação. Tal modelo é baseado nas teorias cartesianas, que não consideram o ser humano como parte do ambiente, da natureza, negando assim, a organicidade da vida.

Disso decorre o fato de que a Educação Ambiental vem sendo tratada também nesta lógica do modelo tecnicista, o que a leva à resultados contraditórios, imediatos e nada duradouros, mostrando-se mais como um adestramento do que realmente uma formação de qualidade (BRUGGER, 2004). A formação da sociedade não deve ser apenas informativa, pois assim se torna, também, adestradora, há que se ter uma abordagem crítica atual e da história de interrelações sociedade-meio, levando a uma visão holística do contexto. Comportamentos e valores estão pré-estabelecidos por coerção de atitudes conservacionistas, levando ao adestramento e não educando ou formando. A educação deve ser uma dinâmica contínua, abrangente e complexa, levando à liberdade crítica, fazendo existir o conflito para que a criticidade aconteça, evitando assim, esta educação ambiental adestradora e potencializando a criticidade e a emancipação (BRUGGER, 2004).

Em qualquer lugar onde exista uma comunidade humana, a educação ambiental deveria ser um dos seus temas e uma das suas ocupações de cada dia. Ela não é apenas algo que envolve professores e alunos de uma escola, na sala de aula. Ela é uma outra forma de aprendermos, entre nós e nas mais variadas situações, novos conhecimentos, novos valores e novas motivações para com a Vida e a Natureza (BRANDÃO, 2005, p. 19).

A Educação Ambiental deve ser trabalhada organicamente, se é separada dentro de seus contextos não leva à uma lógica complexa, de interrelação, na qual seria capaz de fazer o indivíduo pensar e compreender toda a complexidade do tema, não basta apenas utilizar as metodologias aplicadas e seus resultados, o sujeito precisa entender a essência da crise ambiental, o porquê de estarmos todos

à beira de um colapso. A partir da reflexão das causas e motivos, deve acontecer então, a ação pautada no entendimento destas mesmas causas e motivos e no pensamento construtivo de metodologias, práticas e resultados satisfatórios.

Necessita-se de diagnósticos participativos, prognósticos e busca de ações apontadas pela comunidade como prioritários em suas vidas. Desta forma, deve se apropriar do entendimento do que pensam e de como vivem as pessoas, culturas, necessidades e lugares. A Educação Ambiental lida diretamente com o ser humano, sua cultura, suas manifestações, suas raízes, demonstrando a complexidade dessas relações.

...o ser é, existencial e primordialmente, afetividade, comunicação e compreensão. Lançado no mundo, o homem percebe-se e torna-se humano no contato com os outros homens, afetado pelo que desse convívio descortina (GARNICA, 1997, p.38).

Cabe ressaltar, que em todos os contextos, o principal aspecto a ser levantado é a questão das relações entre o ser humano e o meio ambiente, como cada indivíduo o percebe, o quanto conhece do seu próprio meio, o que espera do seu meio, como o utiliza e sua ação cultural sobre esse meio, e ainda, se o sujeito se reconhece como natureza:

...a natureza é aquilo que observamos pela percepção obtida através dos sentidos. Nessa percepção sensível, estamos cientes de algo que não é pensamento e que é contido em si mesmo com relação ao pensamento. Essa propriedade de ser auto-contido com relação ao pensamento está na base da ciência natural... cujas relações mútuas prescindem da expressão do fato e do que se pensa acerca das mesmas (WHITEHEAD, 1994, p. 09).

Cada indivíduo ou comunidade percebe seu meio de acordo com suas necessidades e/ou sua cultura, assim como os pigmeus do Congo dão tanta importância aos sons, pois sua floresta não os permite vislumbrar longas paisagens, os índios do sudeste americano viram seus olhares para os céus (TUAN, 1980), ou seja, existem percepções diferenciadas da natureza, isso inclui o fator espaço-temporal. Nesse sentido, existe uma relação intrínseca com a paisagem, que é a concretização do processo de construção social das imagens, assim não devem ser

olhadas apenas como lindas imagens ou formas, mas sim, serem enxergadas com todo o contexto que as acompanha (LACOSTE, 1995).

A Educação Ambiental emancipatória e a Educação Ambiental conservadora/instrumental/técnica são as duas formas em que ela se apresenta. A primeira considera a emancipação do indivíduo como sujeito crítico abordando uma discussão mais filosófica, enquanto a segunda é feita a partir da obrigatoriedade da legislação pelas grandes empresas (RIBEIRO, 2009).

Diversos estudos têm se dedicado a trabalhar a Educação Ambiental, dentre as diversas discussões e divergências sobre a melhor maneira de ser realizada, a Educação Ambiental emancipatória tem se destacado uma vez que reproduz os ensinamentos de Freire (1987) ao falar da educação transformadora.

A EA crítica representa a contraposição ao modelo fragmentado e dominante da sociedade capitalista, ao cientificismo cartesiano, à separação entre sociedade e natureza. Ela propõe uma nova leitura de mundo capaz de promover a transformação da realidade pela práxis educativa (ação/reflexão), uma nova maneira do fazer educativo que reflete uma escolha, uma opção ética-política (PORTUGAL, 2007).

A Educação Ambiental emancipatória tem sua base no respeito à diversidade e no cuidado em todas as dimensões, valores fundamentais para a harmonia do planeta que são esquecidos pela sociedade em geral. Pensando no ambiente escolar como transformador desta sociedade no futuro, coloca-se a importância desta educação crítica.

1.3 O Pensamento Complexo

Posto que a Educação do Campo e a Educação Ambiental exprimem perspectivas de transformação social, há a necessidade de tratá-las em todas as suas dimensões, a partir do pensamento complexo, que a nosso ver, pode ser capaz de nos fazer compreendê-las em sua plenitude.

Assim, entendemos que para compreender do que se trata o pensamento complexo, e, portanto, a Educação Ambiental desenvolvida na Educação do Campo a partir deste pensamento, é necessário pois, identificar seu advento, assim como suas causas.

A Modernidade veio acompanhada da fragmentação do mundo. Fragmentação essa presente na ciência, na natureza, na vida, no próprio ser humano. A ruptura entre o ser humano e natureza parece ter acontecido, efetivamente², por volta do séc. XVII, com o advento do Iluminismo, enaltecendo a ideia de que o ser humano (ser pensante) deve dominar a natureza. René Descartes (1596-1650) e Francis Bacon (1561-1626) foram os filósofos que deram vida ao pensamento moderno, o primeiro pelo caminho da razão, e o segundo pelo caminho da experimentação (empirismo). Newton (1642-1727), por sua vez, dedicou sua vida e obra para a constituição e consolidação do mecanicismo. Nasce, dessa maneira, o paradigma cartesiano que caracteriza-se por propor uma visão mecanicista do conhecimento, uma visão fragmentadora. Dessa forma, o racionalismo, o empirismo e o mecanicismo passam a compor o que conhecemos como pilares da Modernidade (NOVO, 2006).

O pensamento newtoniano consolida a ideia da transformação que era proposta na época, a ideia do domínio do ser humano sobre o meio natural. Os bens naturais começam a se converter em recursos naturais (agregando uma carga antropocêntrica) que tem a finalidade de serem manipulados pela sociedade, que a partir dali, se preocupa cada vez menos com o comportamento humano no sentido de sua consciência enquanto parte da natureza, e, cada vez mais, com a razão, a tecnologia e a fragmentação.

A ruptura ser humano-natureza, a mudança de paradigma estabelecida pela tríade racionalismo-empirismo-mecanicismo, que levam a um reducionismo sem precedentes, formam um arcabouço para a construção da modernidade, nos levando a pensar que a crise ambiental que vivemos hoje, nada mais é que uma crise de pensamento, o pensamento moderno.

² No tópico anterior foi salientado o papel de Moisés, através das escrituras da Bíblia, como promotor de uma fissura para a ruptura entre o ser humano e a natureza. Contudo, consideramos que essa ruptura somente aconteceu efetivamente quando do Iluminismo, pois foi a partir daí que houve a expansão planetária dessa ideia.

Com base em Morin, pretendemos buscar caminhos que nos levem a entender o pensamento complexo, e como podemos analisar a Educação Ambiental desenvolvida na Educação do Campo a partir do mesmo.

A complexidade está na interrelação de todas as dimensões que envolvem o existir, portanto, se faz presente no âmbito social, ambiental, político, econômico e cultural. É de suma importância que consigamos entender o planeta de forma holística, nenhuma dessas partes pode ser considerada separadamente, pois são constituídas de interdependência.

O pensamento moderno pautado na fragmentação leva ao reducionismo científico, mutilando as realidades e os fenômenos que as envolvem. Em consonância com essa ideia, Morin (2007, p. 28), pergunta: “¿cómo encarar la complejidad de um modo no simplificador?”. Esta é uma das questões fundamentais para o autor, assim como para os estudiosos de suas obras. Contudo, pode-se partir do princípio que no contexto de incertezas e desordem no qual estamos inseridos, pode-se inferir que: “(...) es complejo aquello que no puede resumirse en una palabra maestra, aquello que no puede retrotraerse a uma ley, aquello que no puede reducirse a uma ideia simple” (MORIN, 2007, p. 28).

Para Morin os fenômenos não são simples, eles são compostos por emaranhados de informações que levam as mentes abertas estarem sempre à procura de novos desafios. O grande desafio do pensamento complexo, para Morin, não é como no pensamento simples a busca pela completude, mas sim poder estabelecer uma articulação entre os mais diversos campos de pesquisas e disciplinas. Pois, o pensamento simples nada mais é do que parte de um pensamento, cindido no seu sentido e em sua importância. Dessa maneira mutilada, ele tenta controlar a informação e se apossar da verdade, verdade esta nem mesmo clara ou lógica. Contudo, há que se desvencilhar das ilusões que o pensamento complexo pode acarretar:

La primera es creer que la complejidad conduce a la eliminación de la simplicidad. Por cierto que la complejidad aparece allí donde el pensamiento simplificador fala, pero no integra em sí misma todo aquello que pone orden, claridade, distinción, precisión em el conocimiento. (...) el pensamiento complejo integra los más posible los modos simplificadores de pensar, pero recharza las consecuencias mutilantes, rediccionistas, unidimensionalistas e finalmente cegadoras de uma simplificación que se torna por reflejo de aquello que hubiere de ral em la realidade. La segunda, ilusión es la de confundir complejidad com totalidad (...) (MORIN, 2007, p. 97).

Para o autor a aspiração à totalidade é uma busca intensa da verdade, e ao nos depararmos com a impossibilidade da totalidade, já estamos nos confrontando com uma verdade muito importante, porque a totalidade é simultaneamente verdade e não verdade. Para ele, a complexidade é o desafio, e não a resposta final, como sugere a totalidade. Por isso, a necessidade de romper com a tendência fragmentadora e desarticulada no processo do conhecimento, justificando a importância da interação e transformação recíprocas entre as diferentes áreas do saber. Sobretudo, a compreensão crítica do mundo, pois a complexidade do mundo em que vivemos, traduzida na sociedade-cultura do ser humano contemporâneo, depende da interrelação das dimensões social, ambiental, político, econômica e cultural, diante do fato de que o isolamento e a fragmentação jamais darão conta da complexidade do real.

Portanto, o pensamento complexo busca o conhecimento multidimensional. Contudo, reconhece que a obtenção de conhecimento por completo é impossível de se alcançar. O autor indica um reconhecimento de um princípio de incompletude e incerteza, além de um reconhecimento da ligação entre os aspectos que nossa mente deve distinguir sem isolar uma das outras, constituindo a noção de completude.

É necessário saber que o pensamento complexo almeja a um saber não fragmentado, não redutor, que reconhece que qualquer conhecimento está inacabado, incompleto, e oferece a possibilidade de ser questionado, interrogado e reformulado. Portanto “as verdades denominadas profundas, mesmo contrárias umas às outras, na verdade são complementares, sem deixarem de ser contrárias” (MORIN, 2007, p. 07). E completa:

(...) la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertumbre... (MORIN, 2007, p. 07).

A desordem é fator fundamental da complexidade, pois na sua interação com a ordem e a influência de uma sobre a outra é promovida a organização. Nesse sentido, a complexidade diz respeito ao caráter multidimensional do real, ao mundo

empírico, à incerteza, à incapacidade de ter certeza de tudo, de formular uma lei, de conceber uma ordem absoluta, ou seja, o que é tão caro à Educação Ambiental e à Educação do Campo, as especificidades locais dentro de uma ordem mundial, globalizada.

A complexidade faz parte da ciência e da vida cotidiana. É no cotidiano que o indivíduo utiliza suas diversas identidades, que acompanham os diversos papéis sociais, tornando-os um excelente exemplo de intensa complexidade. Nesse sentido, ao pensar na Educação do Campo como elementar na formação e transformação dos sujeitos que vivem no campo, no sentido de suas identidades e seu pertencimento ao meio rural, a partir da complexidade, pode-se inferir que estes sujeitos são imbuídos de valores e saberes que precisam ser respeitados para que sua criticidade e autonomia sejam construídas, respeitando também suas individualidades e realidades.

São diversos os tempos de cada um, os tempos pessoais de aprendizado, impossíveis de serem padronizados, homogeneizados e contidos numa grade curricular única, por mais perfeita que seja. (...) Afinal, cada trajetória de aprendizado é única e para respeitar essa singularidade, mas também tirar proveito dela, novos formatos de processos de ensino-aprendizagem devem ser propostos, ensaiados, criticados, e avaliados (FERRARO JÚNIOR, 2005, p. 9).

Na Educação Ambiental emancipatória, a qual promove a capacidade de pensar criticamente, não permitindo que o sujeito seja apenas um receptáculo de conhecimento técnico, o pensamento complexo pode ser utilizado como base epistemológica para possibilitar que os povos que vivem no campo possam se reconhecer como tal, valorizando seu meio, seu mundo vivido em todas as dimensões, ou seja, nas dimensões social, ambiental, política, econômica e cultural.

2 A CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS

Para entendermos que escolas são estas que estamos pesquisando, vamos situá-las no espaço-tempo. O Distrito de Águas Claras, pertencente ao município de Viamão/RS, Região Metropolitana de Porto Alegre (Figura 01), abriga o Assentamento Filhos de Sepé e as escolas E.M.E.F. Nossa Senhora de Fátima e a E.E.E.F. Rui Barbosa (Figura 02).



Figura 01 – Localização do município de Viamão/RS.

Fonte: Incra/2008.

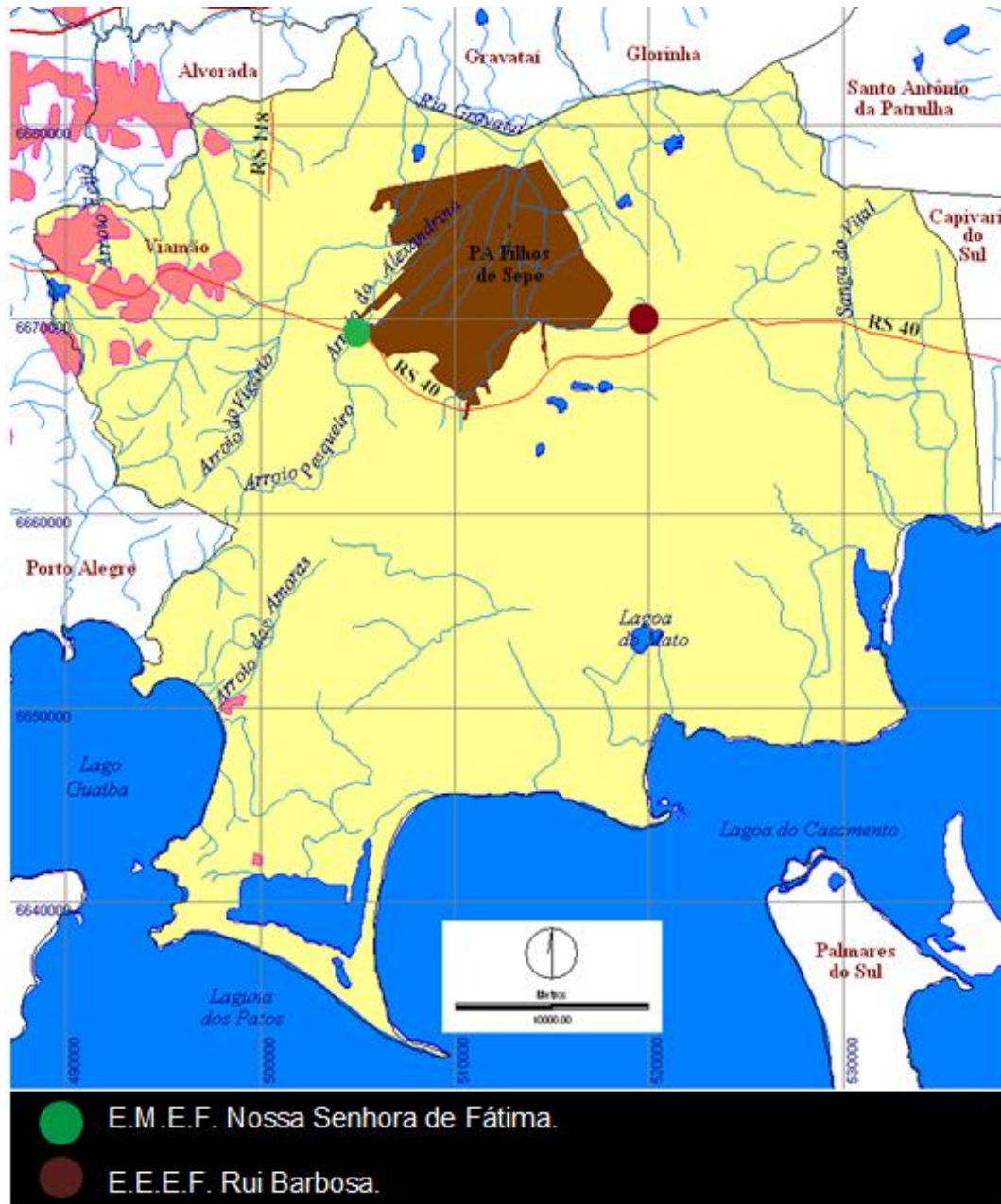


Figura 02 – Localização do assentamento e das escolas.

Fonte: Incra/2008.

O Assentamento Filhos de Sepé foi constituído em dezembro de 1998, a partir da desapropriação da Fazenda Santa Fé, antiga produtora de arroz convencional³. Com área de 9.500 ha, sendo 2.500 ha referentes ao Refúgio da Vida Silvestre Banhado dos Pachecos (Área de Proteção Ambiental – APA), 3.500 ha de área de várzea (banhado), 500 ha de lâmina d’água da Barragem Águas Claras, e o restante, 3.000 ha de lotes secos em altitudes mais elevadas (Figura 03).

³ Tratamos aqui o “arroz convencional” como aquele produzido dentro do modelo agroexportador do agronegócio, ou seja, monocultura utilizando agrotóxicos.

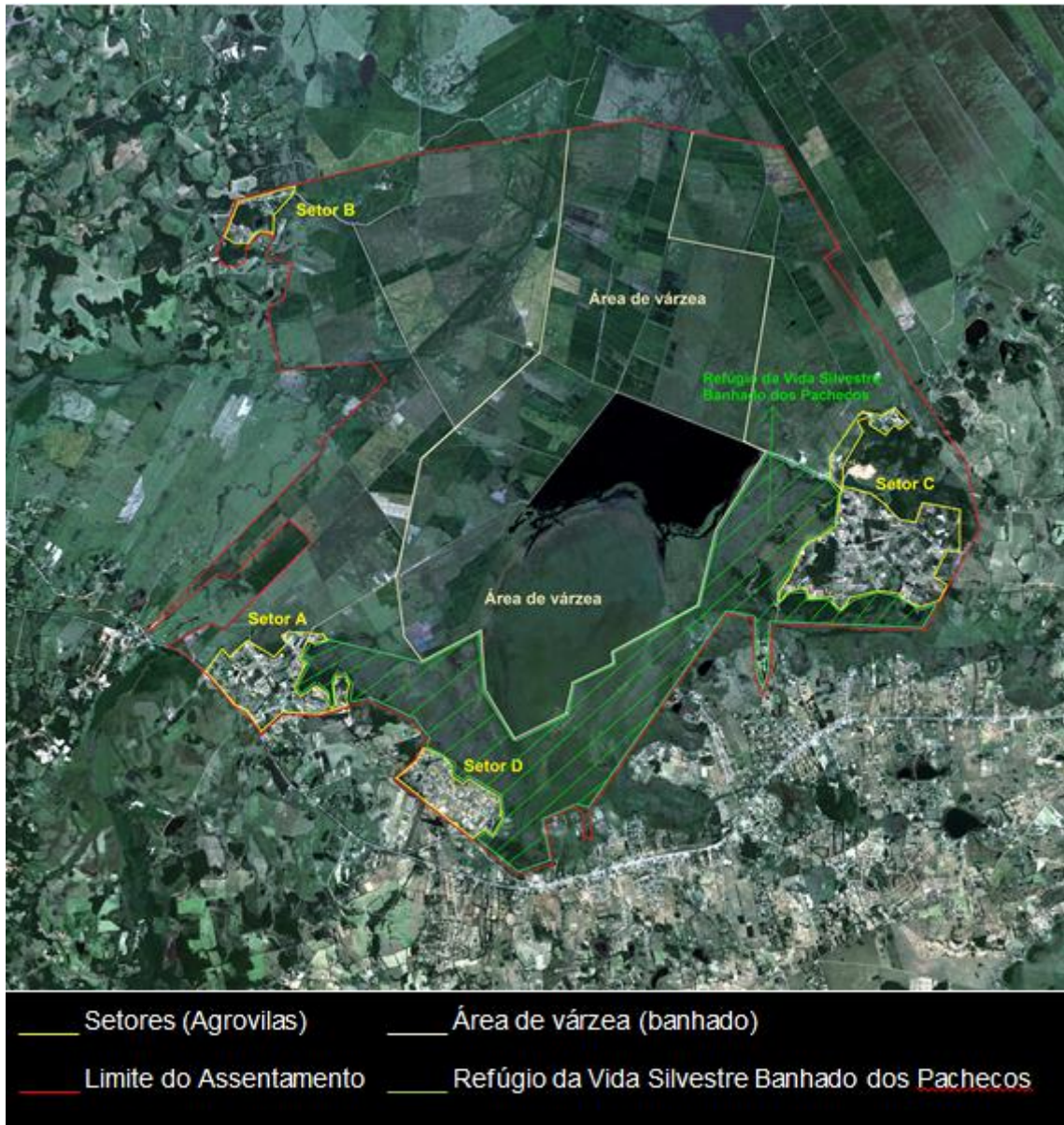


Figura 03 – Imagem de satélite do Assentamento Filhos de Sepé.

Fonte: Google Earthe/2013.

Org.: Alecsandra Cunha/2014.

Foram assentadas 375 famílias naquele momento, ainda sem nenhuma infraestrutura (água, luz, escola, entre outros)⁴. Estas famílias se distribuíram pelo assentamento, contudo, dentro de pouco tempo perceberam que havia a necessidade de organização para ocupar e produzir em terras, que para elas, eram desconhecidas (estas famílias eram oriundas de diversas partes do estado, vindo de

⁴ A maior parte das informações deste capítulo foi levantada pela autora em sua vivência no assentamento, através de observações e conversas informais com os assentados e a equipe de Assistência Técnica, Social e Ambiental (ATES) que atende o mesmo, como parte da especialização que está cursando “Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo – Residência Agrária”, da qual faz parte o tempo-comunidade, de acordo com a Metodologia da Alternância.

lugares com características geográficas e socioculturais diferentes). Dessa forma, o assentamento se organizou em quatro setores, cada um com uma agrovila, com isso, se configurou um arranjo territorial de lotes de moradia e lotes de produção.

A partir desta organização, outras mais foram necessárias, como aprender a produzir em terras de banhado, que eram propícias para o cultivo do arroz irrigado. Assim como lutar pelo direito à moradia digna, água tratada, energia, saúde e escolas para seus filhos.

E foi nesse contexto que a Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima foi reaberta, para atender a demanda que surgia naquele momento. Esta escola funcionou durante alguns anos entre meados das décadas de 1980 e 1990, contudo, seguindo uma política que vem sendo empregada no país, que busca centralizar as escolas (geralmente no meio urbano), foi fechada e seus educandos foram redirecionados a escolas no centro de Viamão.

Através da organização social dos assentados na luta por seus direitos enquanto cidadãos e homens e mulheres que vivem no campo, conseguiram que a escola fosse reaberta para que seus filhos e filhas pudessem ali estudar, evitando que precisassem se dirigir ao centro da cidade, frequentando escolas urbanas que não exprimem suas realidades.

A infraestrutura da escola pode ser considerada de boa qualidade, com cinco salas de aula, secretaria, biblioteca, pátio, quadra de esportes, parquinho (Figuras 04, 05 e 06).



Figura 04 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima.
Fonte: Alecsandra Cunha – junho/2014.



Figura 05 – Salas de aula e pátio interno da E.M.E.F. Nossa Senhora de Fátima.
Fonte: Alecsandra Cunha – junho/2014.



Figura 06: Parquinho e quadra de esportes ao fundo.
Fonte: Alecsandra Cunha – junho/2014.

Por outro lado, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Rui Barbosa, fundada na década de 1970, mantinha suas atividades e também passou a receber filhos de assentados como educandos. Contudo, o número de crianças, filhos e filhas de assentados, que a frequentam representam um número bem menor

comparado à Nossa Senhora de Fátima. A escola Rui Barbosa conta com 315 educandos/as, sendo 48 deles, provenientes do assentamento, enquanto a escola Nossa Senhora de Fátima estão matriculados 325 educandos/as, dos quais 309 são filhos e filhas de assentados. Os dois motivos levantados para tal fato é que a escola Rui Barbosa se localiza mais distante do assentamento e o ônibus escolar não entra no assentamento para pegá-los, fazendo com que haja um custo para que os pais possam enviá-los até esta escola.

A escola Rui Barbosa está passando por momentos difíceis no que tange à sua infraestrutura, sendo uma escola mais antiga, assim também são suas instalações. Um prédio mais antigo da escola foi interditado por motivos de segurança (Figura 07 e 08), dessa forma, a escola está trabalhando com uma escala alternativa de turnos com o intuito de acomodar todos os educandos na única sala de aula localizada em um prédio mais novo, e ainda, foi montado uma estrutura que compõe duas salas de aulas (Figura 09). Contudo, através de um movimento organizado pela escola (educandos/as, docentes e funcionários), no qual fizeram uma marcha e fecharam a RS-040 em março deste ano, conseguiram a atenção do governo do estado, que disponibilizou uma verba para construção de um novo prédio. Cabe agora aguardar a burocracia estatal para a realização das obras.



Figura 07 – Prédio da década de 1970 que foi interditado.
Fonte: Alecsandra Cunha – junho/2014.



Figura 08 - Prédio da década de 1970 que foi interditado.
Fonte: Alecsandra Cunha – junho/2014.



Figura 09 – À esquerda, o pavilhão montado para ser usado como sala de aula.
Fonte: Alecsandra Cunha – junho/2014.

Apesar desta realidade e da diferença quantitativa do número de educandos provenientes do assentamento, cabe ressaltar que as duas escolas são caracterizadas como Escola do Campo e, cabe a elas, trabalhar para que seus

educandos tenham uma educação de qualidade, considerando tais especificidades, como disposto em lei.

Nesse contexto, considerando as escolas pesquisadas e suas especificidades, dentre elas a característica de atender filhos de assentados da reforma agrária, espera-se que estas escolas tragam para junto de seus conteúdos de currículo, o contexto da reforma agrária no país, da luta pela terra e a participação fundamental do MST e sua trajetória.

Pensando em Educação do Campo, como já visto no capítulo anterior, esta se caracteriza por levar à escola, ou seja, à educação formal, o mundo vivido, os valores, os saberes dos povos que vivem no campo. E pensando na Educação do Campo e sua relação com o MST, esses valores e saberes são acrescentados de toda uma trajetória de luta. Luta pela terra, luta pela educação, luta pela saúde, luta de gênero, luta por reconhecimento.

Dessa forma, às escolas Nossa Senhora de Fátima e Rui Barbosa, cabe trabalhar em seus currículos a relação de luta pela Educação do Campo que coube ao MST desde o começo de sua história. Vale lembrar, as Escolas Itinerantes do movimento que foram oficializadas em 1996 com amparo legal do Conselho Estadual de Educação e respaldada na metodologia do MST (FAGUNDES; DAVID, 2007).

Com a atuação do movimento surgem algumas indagações que irão motivar a criação do Setor de Educação do MST, em 1985:

1 O que fazer com as crianças acampadas?

2 Como garantir escolas nos assentamentos que estavam surgindo?

A partir daí o MST incorpora a educação à luta pela reforma agrária, através da luta pela educação nos assentamentos e na elaboração de uma política pública de educação do campo (FAGUNDES; DAVID, 2007).

A partir dessa reflexão, entende-se a necessidade das escolas que atendem filhos e filhas de assentados de reforma agrária trabalharem essa linha política que é própria do MST, é uma das características do movimento enquanto formador de cidadãos críticos. Além disso, a necessidade de diferenciar a Educação do Campo da Educação Urbana, e ainda refletir qual educação precisa ser estendida à esses povos.

Enquanto Arroyo (1999) critica a sociedade brasileira por não possibilitar políticas públicas de educação para as populações do campo, Durkheim (2002, p. 39) com uma concepção de sociedade elitista e classista, se refere a uma educação que deveria ser diferente para as classes sociais: "A educação urbana não é a do campo, e a do burguês não é a do operário". Isso caracteriza, evidentemente, uma postura alienadora que reforça uma educação para privilegiados.

O mundo vivido do camponês, seus valores e saberes precisa estar presente na educação dos seus filhos. Paulo Freire afirma e Arroyo completa:

Na concepção bancária a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos; Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que não sabem, cabe aquele que dá entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser "experimento feito" para ser "experiência narrada ou transmitida" (FREIRE, 2007, p. 59).

A crença que a função da escola é transmitir o saber socialmente construído hoje está sendo revisto não superada. Não se trata de superar o direito de todo ser humano ao saber socialmente construído, a cultura de vida, a herança cultural. Trata de que isso passou a ser um slogan, que precisa ser mais trabalhado, mais pesquisado. Até onde os saberes escolares são saberes construídos ou apenas parte e até filtram esse saber construído? Até onde há seletividade dessa construção? Até onde em nome do direito aos saberes escolares, negamos os saberes construídos? Até onde são saberes mais mortos do que vivos? (ARROYO, 1999, p.111).

Portanto, a responsabilidade social das escolas envolvidas nesta pesquisa é bem maior que apenas aquela educação bancária, que acredita estar na transferência de conhecimento a base da educação. Considerando Paulo Freire, como um dos mais renomados entre os educadores populares e defensor da educação emancipatória, as escolas do campo devem cumprir o papel de formar educandos em seus conteúdos curriculares sim, mas de forma alguma deixar de lado as realidades, o mundo vivido destes educandos, principalmente, se os mesmos fazem parte de um mundo no qual a luta pela terra e por sua dignidade são o seu chão.

3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL EMANCIPATÓRIA OU EDUCAÇÃO AMBIENTAL ADESTRADORA?

Este capítulo apresentará uma discussão a respeito da realidade encontrada, considerando a Educação Ambiental que vem sendo desenvolvida na Educação do Campo nas escolas E.M.E.F. Nossa Senhora de Fátima e E.E.E.F. Rui Barbosa.

A partir das observações feitas nas escolas, das conversas informais e entrevistas semiestruturadas, obteve-se uma representação do pensamento e ações das direções e dos educadores envolvidos na realidade de duas escolas localizadas no meio rural, que atendem educandos filhos de assentados, reconhecidas legalmente como Escolas do Campo, permeadas de um mundo vivido, no qual sua comunidade faz parte de uma intensa e extensa luta pela terra e contra a hegemonia do capital.

3.1 Escola Estadual de Ensino Fundamental Rui Barbosa

A E.E.E.F. Rui Barbosa, como já citado anteriormente, conta com 315 educandos, sendo 48 filhos de assentados. Caracterizada e reconhecida legalmente como Escola do Campo, sua equipe de docentes e funcionários/as trabalham no sentido de trazer para dentro dos muros da escola a realidade da comunidade que atende. Entre seus professores, quatro também são assentados, e um deles é representante estadual do setor de educação do MST.

Percebeu-se que a equipe de profissionais desta escola trabalha em regime de cooperação, são unidos no mesmo objetivo que é formar cidadãos capazes de olhar e interpretar a realidade que os cerca com criticidade, valorizando seu modo de vida. Ou seja, são crianças e adolescentes inseridos em uma realidade rural, na qual a produção de alimentos a partir da agricultura familiar, sem uso de agrotóxicos – produção orgânica – caracterizam a principal atividade e renda destas famílias. Além disso, a luta pela terra faz parte das histórias familiares, assim como a luta pela educação adequada encabeçada pelo MST.

A luta do MST pela construção de uma escola que seja adequada a realidade da vida rural é um tensionamento para fazer valer a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Em seu artigo 28, a LDB prevê a "oferta de educação básica para a população rural" com "adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região". O texto da lei define como "adaptações necessárias", entre outros itens, a elaboração de "conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural" (FAGUNDES; DAVID, 2007, p. 03).

Nesse sentido, cabe ressaltar que as Escolas do Campo precisam se adequar aos educandos que atendem, contudo, apesar dos projetos desenvolvidos e a cooperação entre a equipe profissional da escola Rui Barbosa, percebeu-se através das observações e entrevistas semiestruturadas, que os professores e direção querem desenvolver um bom trabalho, mas esbarram em burocracia e na falta de formação adequada para trabalharem tal realidade.

Estes problemas não são exclusivos desta escola, na maioria das escolas do campo que conhecemos, a falta de infraestrutura, a burocracia e a falta de formação adequada estão presentes, freando, dessa forma, o avanço da produção do conhecimento e formação de cidadãos aptos à reflexão nesses espaços.

A educação rural no Brasil, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, que prega que as pessoas do campo não necessitam de estudos e que isso seria para os moradores da cidade (FAGUNDES, 2012, p. 21).

A partir disso e considerando a Educação Ambiental na dimensão emancipatória, aquela que busca transcender o tecnicismo, avançar além da educação bancária, elevando o olhar à complexidade do mundo em que vivemos, pode-se inferir que tais problemas podem ser considerados como barreiras para a formação desses educandos.

Nas entrevistas semiestruturadas realizadas nesta escola, pode se perceber que os professores possuem uma visão limitada sobre a Educação Ambiental. Este fato parece guardar relação direta com a Educação Ambiental tecnicista desenvolvida pela hegemonia do capital.

A Educação Ambiental vem sendo tratada também nesta lógica do modelo tecnicista, o que a leva a resultados contraditórios, imediatos e nada duradouros, mostrando-se mais como um adestramento do que realmente uma formação de qualidade (Brugger, 2004). Os problemas ambientais acabam por serem reduzidos à poluição, escassez de recursos naturais, diminuição da biodiversidade, reciclagem, entre outros, deixando de lado relações que são de suma importância para a mudança de valores e atitudes (CUNHA; LEITE, 2009, p. 69).

Essa mudança de valores e atitudes está intrinsecamente ligada ao reconhecimento do ser humano como parte do meio ambiente. Em todas as entrevistas, quando perguntados sobre o que entendem por meio ambiente, as respostas dos professores se mostraram simplistas, considerando o meio ambiente tudo que há no “nosso” entorno, contudo, em nenhuma das respostas apareceu o ser humano como parte deste meio ambiente⁵:

Meio ambiente é o conjunto de tudo que está em nossa volta, é a integração de todas as coisas (P1).

Meio ambiente é a relação com a natureza, com o solo, com a água, com o lixo, com os animais e com as plantas. São os efeitos do homem, é o tipo de moradia... (P2).

A educação bancária que fez parte da formação destes profissionais, e que ainda faz parte da grande maioria das formações atualmente, possibilita essa visão limitada, fragmentada, não considera a complexidade do mundo, contribuindo para a perpetuação de uma Educação Ambiental adestradora, pois, a partir do momento em que não considera o ser humano como parte integrante da natureza, essa visão antropocêntrica continua corroborando para que a natureza seja tratada apenas como recursos naturais.

(...) quieren hacer sentir a la sociedade la falsa impresión de que todo lo que se destruye (un sistema natural, uma espécie viva, uma cultura...) tiene una “valorización objetiva” y puede pagarse com dinero. Pero el dinero y la vida no son retraducibles uno a outro, juegan em campos bien distintos... (NOVO, 2006, p. 21).

⁵ Trataremos aqui as respostas sem identificação direta, respeitando a identidade de cada professor participante da pesquisa, assim serão utilizadas siglas para cada um deles como P1, P2, P3...

Cabe ressaltar, que essa limitação enquanto visão de meio ambiente dos professores da escola Rui Barbosa se deve à falta de formação adequada, pois estão em constantes tentativas de desenvolver projetos em conjunto, que estejam de acordo com a realidade dos seus educandos. Como é o caso de dois projetos desenvolvidos na escola.

Um destes projetos foi desenvolvido durante o 2º semestre de 2013. Com eixo temático baseado na saúde e prevenção e sob o título de “Vida Saudável” (Anexo A), o projeto contou com a participação de todos os professores da escola e envolveu todos os educandos, teve como objetivo principal levantar questões referentes ao problema do saneamento básico das comunidades do entorno. Contudo, observa-se que a falta de formação adequada para estes profissionais pode prejudicar o andamento de tais projetos (projetos estes que tratam da realidade local), pois na própria descrição da justificativa encontra-se termos inadequados para a prática:

Justifica-se a escolha desta temática no sentido de conscientizar os alunos e a comunidade escolar sobre a necessidade da busca de soluções aos problemas de saneamento básico, higiene pessoal, recreação e lazer e de se construir uma prática social, baseada na prevenção dos males que afetam a saúde física, mental e social em nossa comunidade (Projeto Vida Saudável, 2013).

Concordamos que acreditar que podemos conscientizar o outro sujeito já é uma perspectiva ultrapassada (FREIRE, 1987). Ninguém conscientiza ninguém, no máximo podemos conseguir sensibilizar o sujeito para que ele possa, a partir de sua consciência refletir sobre o mundo, sobre as questões sociais, ambientais, culturais, políticas e econômicas.

A introdução da dimensão ambiental no sistema educativo exige um novo modelo de professor: a formação é a chave da mudança que se propõe, tanto pelos novos papéis que os professores terão que desempenhar no seu trabalho, como pela necessidade de quem sejam os agentes transformadores de sua própria prática (MEDINA; SANTOS, 1999, p. 13).

Assim como a visão de meio ambiente se mostra limitada entre os professores, também a visão do que seria Educação Ambiental se manifesta da mesma forma:

Educação Ambiental é saber cuidar deste meio ambiente, são pequenas coisas que podemos fazer, são ações locais (P3).
Educação Ambiental é conscientizar as pessoas da importância do meio ambiente e dos transtornos que provocaria se um dia acabasse (P4).

Através das falas destes professores fica clara a condição em que se apresenta a Educação Ambiental neste contexto. O meio ambiente continua sendo algo externo, “conscientizar as pessoas” continua sendo o objetivo dos projetos.

O projeto vigente em 2014, também desenvolvido por toda a equipe e acolhendo todos os educandos tem seu eixo temático baseado nos valores humanos, e o título: “Riquezas Humanas” (Anexo B). Tem entre seus objetivos o intuito de trabalhar valores de respeito, amizade e responsabilidade, proporcionar espaços coletivos de vivência do respeito, da amizade e da responsabilidade e reconhecer o conceito de valores humanos.

Podemos inferir que a ideia central dos projetos tem uma visão ampla, que vai além da reciclagem e de plantar mudas, contudo, a forma em que são tratados trabalhados ainda não é suficiente para desenvolvê-los com toda a plenitude necessária. Professores de matemática, de química e das séries iniciais disseram ter grande dificuldade em trabalhar os projetos em consonância com suas disciplinas, pois não conseguem fazer relação entre o conteúdo e o meio ambiente.

Isso pode ser explicado, exatamente, através da noção da complexidade. Se o professor não consegue entender o meio ambiente, a Educação Ambiental, a realidade do mundo vivido dos educandos, o planeta enquanto Terra-Pátria⁶, ele também não conseguirá fazer as relações necessárias para que a Educação Ambiental emancipatória esteja presente no seu dia a dia no exercício da docência.

Essa lógica, inclusive, apareceu na fala de um dos professores sobre o que seria, na sua concepção, uma Educação Ambiental ideal a ser trabalhada nas escolas do campo. O professor identificado como P2 diz não ter certeza de como

⁶ Para se entender o sentido de Terra-Pátria desenvolvido por Morin, ver (MORIN, 2003).

isso deveria ser desenvolvido, se seria um tema permanente ou transversal, se julga incapaz de uma reflexão a respeito do tema e completa dizendo que o assunto é trabalhado de forma fragmentada.

E nessa mesma lógica segue a avaliação dos projetos desenvolvidos, ou seja, se existe a incapacidade por parte dos professores da escola de entender a complexidade da Educação Ambiental, as análises feitas por eles dos resultados dos projetos acabam por ser simplificadoras e não alcançam o grau de reflexão necessário para que esta estrutura seja modificada.

Contudo, devemos ressaltar que a disponibilidade em desenvolver tais projetos, a cooperação entre os professores e a vontade de promover mudanças estão claras nas práticas da equipe desta escola, parece que o que falta é uma formação adequada para que os mesmos possam se inteirar da noção de mundo, para que consigam transcender a educação bancária e consigam trabalhar no sentido de ampliar a sua reflexão, assim como possibilitar metodologias e instrumentos pedagógicos suficientes para que os educandos também alcancem a capacidade de reflexão.

3.2 Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima

O caso da escola Nossa Senhora de Fátima se apresenta de forma ainda mais complexa. O público atendido por esta escola é de 95% de moradores do assentamento, são 309 filhos/as de assentados, dos 325 educandos no total. Estes números indicam que o cuidado ao tratar a Educação do Campo nesta escola, somada à especificidade de atender um conjunto de crianças e adolescentes oriundos de uma área de reforma agrária, deve ser ainda maior. Contudo, durante as observações e entrevistas semiestruturadas, a realidade apresentada demonstrou um outro universo.

Ao acompanhar uma atividade da equipe de extensão rural que presta assistência técnica ao assentamento, pode-se perceber que existe um grave problema com relação à identidade destes educandos. Na atividade desenvolvida foi apresentado o filme “O veneno está na mesa II” aos alunos do 6º e 9º ano, com o intuito de contribuir para a formação dos mesmos, já que moram em uma área de

assentamento, no qual é terminantemente proibido o uso de agrotóxicos na produção.

Ao fazer a introdução do assunto, a técnica perguntou quais das 50 crianças e adolescentes ali presentes moram no assentamento, apenas 10 levantaram as mãos, o que nos leva à reflexão do porque da negação de suas origens. Segundo Tuan (1980) os sujeitos percebem e compreendem o lugar onde vivem de formas diferenciadas: “(...) pode-se pensar no lugar como o espaço onde se desenvolve a vida, com histórias particulares de cada um deles, isso em função de sua cultura, de sua tradição, de sua língua, e dos hábitos que lhe são próprios.” (CUNHA, 2009, p. 62). Ana Fani Carlos define o lugar como:

O lugar é base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade ‘habitante – identidade – lugar’. A cidade, por exemplo, produz-se e revela-se no plano da vida e do indivíduo. Este plano é aquele do local. As relações que o indivíduo mantém com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo (CARLOS, 2007, p.17).

Para o meio rural não é diferente, o lugar é o espaço vivido e sentido. O sentimento de pertencimento ao lugar é conceituado por Tuan (1980) como “Topofilia”, enquanto a “Topofobia” exprime exatamente o contrário, é a aversão ao seu lugar, o não reconhecimento de si como parte do lugar. Os motivos que levam estes educandos a tal manifestação podem ser os mais diversos, mas entre eles, acredita-se que o próprio trabalho psicopedagógico desenvolvido na escola pode estar causando esta topofobia.

Verificou-se que, ao contrário da escola Rui Barbosa, a equipe de professores da escola Nossa Senhora de Fátima ainda não alcançou uma unidade tal que favoreça o trabalho em conjunto. Percebeu-se que parte dos docentes e direção experimentam atividades que caracterizam a Educação Ambiental como método para desenvolver diversos assuntos, contudo, a falta de cooperação entre eles é uma barreira clara para que a prática docente na dimensão da Educação Ambiental aconteça em sua plenitude⁷.

⁷ Uma professora, inclusive, retirou parte dos educandos antes do término do filme por ser seu horário de aula, não colaborando para que a atividade pudesse ser finalizada.

A escola apresenta sérios problemas com relação à direção que não a reconhece enquanto escola do campo. Este fato contribui para que as atividades propostas por parte dos professores encontrem grande resistência em ser realizadas. Sabe-se que o modelo da educação bancária é hegemônico e todo o aparato estatal contribui para que essas estruturas não sejam modificadas, sobretudo se pensarmos nas políticas direcionadas para extinguir as escolas do campo.

Cada vez mais as escolas urbanas recebem educandos oriundos do meio rural em consequência do fechamento de grande parte das escolas do campo, assim como, professores, supervisores e direções com características tipicamente urbanas são enviados para trabalhar em escolas do campo, provocando um choque cultural quando estes não se dispõem a conhecer aquela realidade, principalmente quando a escola do campo mantém uma relação direta com movimentos sociais do campo.

Uma primeira observação quer chamar a atenção sobre a inserção desses movimentos nas atividades formais de educação. São estes movimentos que têm impulsionado e sustentado, desde a sociedade civil, o que se chama de Educação do Campo, que é uma nova forma de conceber e realizar a formação dos sujeitos que vivem no e do campo, influenciando, também, na formulação de políticas públicas, um dos passos necessários, no Brasil, para instituir direitos (PALUDO; DOLL, 2006, p. 22).

Dessa forma, há que se compreender que os profissionais envolvidos com uma escola do campo que está diretamente relacionada a um assentamento de reforma agrária necessitam de formação adequada para lidar com os valores, costumes, cultura, envolvimento político, social e ambiental desses sujeitos.

Ainda nessa mesma lógica da falta de formação adequada, a partir das entrevistas semiestruturadas e observações feitas na escola, pode-se constatar que, com exceção de uma professora, o quadro de profissionais da escola ainda trabalha sob a perspectiva de uma Educação Ambiental adestradora, na qual desenvolvem projetos de hortas, de reciclagem, coleta seletiva, uso racional da água, contudo, de forma fragmentada e sem uma análise profunda para refletir sobre as causas desses problemas. Cabe ressaltar que parte destes projetos não são desenvolvidos pelos professores em consonância com suas disciplinas e conteúdos, mas através do

programa do Governo Federal Mais Educação⁸, o que corrobora com uma Educação Ambiental fragmentada, excluída da complexidade da vida, do mundo vivido desses educandos.

A opção de articular a educação e o meio ambiente se deve a uma série de motivos associados. Figura, em primeiro lugar, a importância da educação enquanto instrumento privilegiado de humanização, socialização e direcionamento social. Está claro que, como toda prática social, ela guarda em si as possibilidades extrema de promover a liberdade ou a opressão, de transformar ou conservar a ordem socialmente estabelecida (LIMA, 1999, p.135).

Por isso, a importância e necessidade de professores com formação adequada e, que além de tudo, querem transformar a realidade. Entretanto, as entrevistas semiestruturadas mostraram que, assim como na escola Rui Barbosa, a noção de meio ambiente e Educação Ambiental dos professores da escola Nossa Senhora de Fátima se mostram reducionista:

Meio ambiente é tudo que está a nossa disposição, tudo que podemos usar, e como podemos usar... E a Educação Ambiental tem que ensinar a ter respeito, não desperdiçar água, não contaminar o solo, se a água do mundo acabar o Brasil tem somente três anos de água para usar (P5).
Meio ambiente é tudo que nos cerca, que nos favorece e que estamos acabando com tudo. E a Educação Ambiental não pode ser só na escola, tem que ter em casa, nós não temos a cultura da coleta seletiva, por exemplo (P6).

Portanto, assim como os projetos são fragmentados e reducionistas, a noção de meio ambiente e de Educação Ambiental também o são. Contudo, uma professora do quadro pedagógico desta escola, que também é assentada no Filhos de Sepé, possui uma visão mais ampliada do que seja a Educação Ambiental.

Esta mesma professora participa de um projeto de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como discente, no qual, além de estar se formando enquanto educadora ambiental, pretende trazer para a escola um projeto no qual a Educação Ambiental tratará de temáticas relevantes diante da realidade dos educandos. Sua noção de meio ambiente e de Educação Ambiental mostra que sua reflexão acerca do assunto transcende à racionalidade positivista:

⁸ Saiba mais a respeito do Programa Mais Educação através do Portal do Ministério da Educação e Cultura.

O meio ambiente nos cerca a cada momento de nossas vidas, em todos os espaços que ocupamos, nós somos o meio ambiente. A floresta é meio ambiente, mas também o esgoto a céu aberto é meio ambiente, nossas casas, nosso trabalho, os lugares que frequentamos para o lazer. A relação de todos os seres vivos e também dos inanimados formam o meio ambiente. E a Educação Ambiental deve cuidar de tudo isso, ela precisa estar presente no nosso dia a dia, projeto de lixo e reciclagem não é Educação Ambiental, ela precisa tratar da existência humana (P7).

A partir dessa noção ampliada, de uma formação político-social dentro do MST, esta professora pode contribuir no sentido de também ampliar a visão dos colegas de trabalho e, fundamentalmente, dos educandos com os quais trabalha. O projeto proposto por ela objetiva trabalhar na escola a identidade ambiental dos educandos, o camponês, o colono, que é, na verdade, a realidade destas crianças e adolescentes. Além de trazer também a questão da alimentação saudável, da Agroecologia, sementes crioulas, o valor da terra na dimensão de sua função social, a luta pela terra, entre outros. Ou seja, um projeto que trará para a escola a realidade dos educandos, e ainda, com o mesmo grau de importância dos temas tratados, as metodologias pretendidas. Os instrumentos metodológicos estão sendo construídos em conjunto com o desenvolvimento do projeto e primam por uma educação libertadora, excluindo metodologias verticais de transmissão de conhecimento.

Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber” até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possa igualmente saber mais (FREIRE, 2011, p.25).

A partir do que foi tratado até aqui, levantamos questões que orientam nossa reflexão no sentido de compreender até que ponto a formação adequada, o envolvimento, o interesse de cada professor da escola do campo afetará seu trabalho considerando o lugar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação no Brasil, com raras exceções, se apresenta em um contexto no qual os objetivos da mesma são voltados para atender o capital. É uma educação elitizada, fragmentada, voltada à formação de mão-de-obra, apresentando menores índices de analfabetismo e maiores índices no avanço do grau de escolaridade. Contudo, a qualidade na formação dos sujeitos fica aquém do que seria necessário para possibilitar a capacidade de reflexão e transformar a sociedade na dimensão de suas desigualdades, na busca da equidade social.

Nesse sentido, a Educação do Campo e a Educação Ambiental são colocadas à margem dos interesses econômicos, pois se trabalhadas com comprometimento aos seus objetivos reais, têm grandes possibilidades de formar sujeitos reflexivos. A relação da educação com a questão ambiental e as especificidades dos sujeitos que vivem no/do campo não considera a complexidade da sociedade, tornando assim, a educação reducionista e homogeneizadora.

O reducionismo pautado no conhecimento científico ignora a complexidade estampada na vida cotidiana do indivíduo, os saberes populares são massacrados por um modelo de educação bancária que, praticamente, elimina a construção do conhecimento emancipatório, que tem a realidade como cerne de suas reflexões.

As escolas pesquisadas neste trabalho são repletas de especificidades, são escolas do campo, por isso há a necessidade de se desenvolver a Educação do Campo de acordo com o que especifica a legislação, ou seja, uma educação voltada para atender as demandas dessa população. Além de escolas do campo, atendem crianças e adolescentes oriundos de um assentamento de reforma agrária, que carregam consigo uma história familiar de luta pela terra, de lutas diversas por justiça social. E ainda, o assentamento este está localizado em uma APA e tem o compromisso (inclusive com documentos firmados entre as partes interessadas – assentados e Estado) de manter 100% de sua diversificada produção de forma orgânica, ou seja, o uso de agrotóxicos é terminantemente proibido dentro de seu território.

Verifica-se, dessa forma, que a complexidade do cotidiano estampado neste território cerceia as vidas de todos os sujeitos envolvidos neste contexto: assentados

e assentadas, seus filhos e filhas, professores e professoras, direção, supervisão, equipe técnica de extensão rural, e etc.

E sob esta perspectiva, pode-se constatar, a partir do objetivo geral estabelecido para esta pesquisa – compreender qual Educação Ambiental é desenvolvida nas escolas que estão inseridas no Assentamento Filhos de Sepé – Viamão/RS – que a Educação Ambiental desenvolvida nestas escolas não alcança a complexidade que as envolve. É uma Educação Ambiental instrumental com tendência fragmentadora e desarticulada, que não rompe com a racionalidade positivista e não oportuniza a interação e transformação recíprocas entre as diferentes áreas do saber, além de não valorizar os saberes tradicionais, aqueles considerados não científicos.

A correlação dialógica das múltiplas partes é essencial para que a Educação Ambiental seja aquela que se caracteriza como emancipatória. Nesse sentido, e a partir do primeiro objetivo específico constituído para a pesquisa – identificar a noção de Educação Ambiental entre os docentes – notou-se, pelas evidências percebidas nas escolas, uma noção restrita sobre Educação Ambiental entre os educadores, uma Educação Ambiental instrumental, técnica, adestradora. Fica clara a falta de formação crítica e reflexiva dos profissionais envolvidos, e o que talvez seja ainda mais destoante, a falta de vontade e de identidade de parte deles, que não se reconhecem enquanto educadores do campo. Este fato traz à tona um debate intenso, que já vem sendo feito, no âmbito das políticas públicas para a Educação do Campo, e que precisa ser estendido à Educação Ambiental, sobretudo no sentido de conduzi-la de forma que envolva a complexidade do mundo globalizado, de suas interrelações, considerando a dialógica do global/local.

A partir da falta de formação crítica e reflexiva da maior parte dos profissionais da educação envolvidos nesta pesquisa, somos conduzidos a levantar questões fundamentais para a realidade destas escolas, como o fato da identidade camponesa negada pelos educandos. Esta questão nos permite inferir que há necessidade de se trabalhar com estes educandos, por exemplo, o ideal de felicidade. A felicidade consiste na busca por bens materiais em excesso como prega a mídia? É o consumo exacerbado que garantirá uma vida plena? É o consumo da cidade, é o fazer parte da cidade, é ter o tênis de marca, o celular de última geração que irá garantir sua felicidade? Por que estes educandos não se reconhecem enquanto filhos de assentados camponeses? Seria porque a mesma

mídia que os ataca com o sonho do consumo, também estampa em seus veículos de comunicação um MST marginalizado?

Portanto, estes professores e professoras, direção e supervisão precisam estar preparados para enfrentar todas estas questões que estão no cerne da compreensão de mundo destes educandos.

Dessa forma, os projetos desenvolvidos nas escolas ainda estão aquém de toda esta complexidade que os cerceia. De acordo com o segundo objetivo específico exposto para esta pesquisa – identificar quais os projetos são desenvolvidos nas escolas e sua eficácia – constatou-se que os projetos “Vida Saudável” e “Riquezas Humanas” da E.E.E.F. Ruy Barbosa e os projetos de “Horta”, “Reciclagem”, “Coleta Seletiva” e “Uso Racional da Água” da E.M.E.F. Nossa Senhora de Fátima ainda não abarcam com eficácia as questões fundamentais da realidade estudada. Há necessidade de projetos que tratem da essência do ser humano enquanto ser humano, que levem estes educandos refletir sobre seu papel na sociedade, projetos de emancipação dos sujeitos, que realmente tratem a questão ambiental no seu contraponto dialético, de forma crítica, formulando a interpretação da crise global da sociedade moderna.

Para isso, correndo o risco de ser repetitiva, mas ciente da importância do fato, a formação adequada dos profissionais da educação envolvidos com estas escolas, formação crítica e reflexiva, se faz iminente e necessária, para que estes possam construir um pensamento reflexivo em torno do que é o meio ambiente em sua plenitude, das relações que o envolve, se colocarem como parte integrante deste meio ambiente, e, assim, conseguirem desenvolver uma Educação Ambiental que envolva todas as dimensões deste meio ambiente, que é a própria vida cotidiana destes educandos.

Portanto, em resposta ao terceiro objetivo específico considerado nesta pesquisa – identificar e analisar se a Educação Ambiental desenvolvida nas escolas avança na emancipação dos sujeitos envolvidos – analisando os projetos desenvolvidos e a noção de Educação Ambiental evidenciada entre os docentes, além de todo o contexto apresentado, percebe-se que a emancipação dos sujeitos envolvidos nesta realidade não vem acontecendo. Os projetos são limitados, a noção de Educação Ambiental dos docentes é limitada, assim como sua capacidade de reflexão e crítica, levando-os a desenvolver (quando ainda acontece) uma

Educação Ambiental adestradora, técnica e instrumental que não avança na construção de uma sociedade livre.

Contudo, alguns apontamentos em direção a melhorias nesse sentido puderam ser observados, o fato de haver uma professora entre estes profissionais que transcende a Educação Ambiental instrumental, fragmentada e adestradora, é um avanço no sentido de alguma transformação dessa realidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Vol. 2. Brasília. BF: articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aqui é onde eu moro, aqui nos vivemos: escritos para conhecer, pensar e praticar o munício educador sustentável**. MMA: Brasília, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. **RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002**.

BRUGGER, Paula. **Educação ou Adestramento Ambiental**. Chapecó. Florianópolis: Argos, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**. In: CALDART, R. S. et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O Lugar no/do Mundo**. São Paulo: Edição Eletrônica/Labur, 2007.

CUNHA, Alecsandra Santos; LEITE, Eugênio Batista. **Percepção Ambiental: Implicações para a Educação Ambiental**. **Sinapse Ambiental**. Belo Horizonte, v. 6, nº 1, 2009.

Cunha, Alecsandra Santos. **A resignificação do espaço de Santo Antônio do Aventureiro: considerações sobre as relações e alterações socioeconômicas e espaciais no município**. 2009. 98 f. Monografia (Graduação em Geografia). Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo, Ed. Martin Claret, 2002.

FAGUNDES, Luciele Alves. **O Ensino Técnico do MST: O Caso do Curso Técnico em Agropecuária com Habilitação em Agroecologia do Instituto Educar, Pontão/RS**. 2012. 100 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

FAGUNDES, Luciele Alves; DAVID, Cesar de. **O Dinamismo na Prática Pedagógica da Escola Itinerante do MST e o Ensino de Geografia**. Projeto Integrado de Trabalho com Professores e Alunos da Escola Itinerante do MST – Edição 2007. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/gpet/engrup/ivengrup/pdf/fagundes_et_al.pdf>. Acesso em: Abr. 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. (Org.) **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio. **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Brasília: MMA, Diretoria Educação Ambiental, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 30ª ed. 2007.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 15ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARNICA, Antônio Vicente. **Algumas Notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia**. Interface – Comunicação, Saúde e Educação, São Paulo, v.1, nº1, 1997.

HENRIQUES, Ricardo. *et al.* **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Ministério da Educação: Brasília. Brasil, 2007.

INCRA/RS, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária do Rio Grande do Sul. **Edital Final de Divulgação de Projetos de Lavoura Irrigada – Safra 2008-2009**. Viamão: julho, 2008. (cópia xerográfica)

LACOSTE, Yves. A quoi sert lê paysage? Qu'est-ce qu'un beau paysage? In: ROGER, Alain (sous la direction). **La Théorie du paysage en france (1974-1994)**. Seyssel: Éditions Champ Vallon, 1995 (Collection Pays/Paysages) p. 42-73.

LIMA, Gustavo Corrêa. Questão Ambiental e Educação: contribuições para o debate. **Ambiente e Sociedade**. Campinas, v. 2, n. 5, p. 135-153, 1999.

MEDINA, N. M.; SANTOS, E. C. **Educação Ambiental: uma metodologia participativa de formação**. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOLINA, Mônica Castagna.; FREITAS, Helena Célia de Abreu. **Educação do Campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 1-177, abr. 2011.

MORIN, Edgar. **Terra-Pátria**. Tradução: Paulo Neves. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NOVO, María. **El desarrollo sostenible: su dimensión ambiental y educativa**. Pearson Educación, S.A.: Madrid, 2006.

PACHECO, Éser & SILVA, Hilton P. **Compromissos Epistemológicos do Conceito de Percepção Ambiental**. Rio de Janeiro: Departamento de Antropologia, Museu Nacional e Programa EICOS/UFRJ, 2007.

PALUDO, Conceição.; DOLL, Johannes. Pesquisa e Formação de Educadores nos Movimentos Sociais do Campo. CALDART, R. S.; PALUDO, C.; DOLL, J. IN: **Como se formam os sujeitos do campo: idosos, adultos, jovens, crianças e educadores**. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

PORTUGAL, Simone.; SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. **Educação Ambiental Emancipatória na escola: participação e construção coletiva**. Brasília. 2007. ANPEd. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT22-3443--Int.pdf>. Acesso em 12 mar. 2014.

RIBEIRO, Wallace Carvalho. **Meio ambiente e educação ambiental: as percepções dos docentes do Curso de Geografia da PUC Minas – Unidade Coração Eucarístico**. Belo Horizonte, 2009.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 13ª Edição. Campinas: Autores Associados, 1993.

RUSCHEINSKY, Aloísio. A pesquisa em história oral e a produção de conhecimento em educação ambiental. In: CARVALHO, I. , SATO, M. (org.). **Educação Ambiental: Pesquisa e Desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TROPPEMAIR, Helmut. **Biogeografia e Meio Ambiente**. Rio Claro: Divisa, 2006.

TUAN, Yi-fu. **Topofilia** – Um Estudo da Percepção, Atitudes e Valores do Meio Ambiente. RJ. Ed. DIFEL, 1980.

WHITEHEAD, Alfred North. **O conceito de natureza**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ANEXO A

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL RUI BARBOSA

EIXO TEMÁTICO: SAÚDE E PREVENÇÃO

PROJETO – “Vida Saudável”



Um trabalho tem sentido para uma pessoa quando ela o acha importante, útil e legítimo.

Edgar Morin

Slogan:

A SAÚDE EM NOSSAS MÃOS. PREVENIR É A MELHOR SOLUÇÃO

Viamão, julho de 2013.

Duração:

De 29 de julho a 30 de novembro de 2013. (2º semestre)

Justificativa:

Justifica-se a escolha desta temática no sentido de conscientizar os alunos e a comunidade escolar sobre a necessidade da busca de soluções aos problemas de saneamento básico, higiene pessoal, recreação e lazer e de se construir uma prática social, baseada na prevenção dos males que afetam a saúde física, mental e social em nossa comunidade.

Neste contexto, é importante destacar que, nós educadores, acreditamos que é preciso semear boas atitudes desde já, para que as crianças de hoje sejam cidadãos saudáveis hoje e amanhã.

Objetivos:

- Valorizar a memória histórico-cultural da comunidade onde estamos inseridos;
- Resgatar a cultura popular da comunidade do Morro Grande.
- Valorizar a identidade da comunidade local.
- Incentivar práticas de higiene pessoal para a preservação da saúde física;
- Reconhecer e estudar conceitos de saúde e prevenção: Saúde – Prevenir – Higiene – Saneamento Básico – Reciclagem – Benzedeadas – Lendas - Parteadas;
- Desenvolver a produção orgânica de mudas na escola, relacionadas às ervas medicinais e temperos;
- Expor as produções de conhecimento no mural coletivo da escola.

Metodologia:

- Pesquisa sobre a história e memória popular da comunidade do Morro Grande. A ser realizada pelos alunos, no período de 1º a 09 de agosto.
- 1. **O que você sabe sobre a história do Morro Grande?**
- 2. **Você lembra das brincadeiras, brinquedos e cantiga de roda de sua infância?**
- 3. **Você conhece alguns ditos populares, lendas, benzedeiros ou parteiras?**
- 4. **Você conhece alguma erva medicinal, chás e remédios caseiros?**
- 5. Atividades a serem realizadas na escola, de acordo com o calendário escolar, que deverão ser inseridas no Projeto "Vida Saudável": Feira Literária, Desfile Tradicionalista, Feira de Ciências, Festival de Música,
- Montagem de um livro com a história e a memória do Morro Grande, destacando os aspectos socioeconômicos, políticos, culturais e religiosos.
- Realização de um festival de música na escola.
- Realização de uma oficina sobre máquina fotográfica de lata.
- Criação de um documentário sobre a memória do Morro Grande
- Relato das atividades realizadas;
- Observações, fotos (registro das atividades);
- Exposição de trabalhos.

Avaliação:

A avaliação será realizada a partir de observações diárias realizadas pelas professoras no decorrer do projeto. Será observado o interesse, o capricho e o respeito na realização das atividades propostas.

ATIVIDADES:

- Reunião de elaboração das atividades, a partir da sistematização da pesquisa realizada pelos alunos, dia 09 de agosto, manhã e tarde;
- Construção de um canteiro de ervas medicinais.
- Apresentação do processo de construção da horta medicinal, para a escola.
- Construção de aparelhos para prática de atividades física. Desenvolver outros esportes, além do futebol.
- Oportunizar atividade na horta para os 5º anos.
- Se Liga irá pesquisar o uso das ervas medicinais.
- Área apresentar também no turno da tarde e vice versa.

DIVISÃO DAS TURMAS:

- **5º anos:** Ivone e Ivori
- **6º ano:** Valquíria e Joice
- **7º ano:** Elisandra e Joelma
- **Turma 71:** Ana
- **Turma 81:** Mônica
- **Se Liga:** Olga

ANEXO B

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL RUI BARBOSA

EIXO TEMÁTICO: VALORES HUMANOS

PROJETO – “RIQUEZAS HUMANAS”

Viamão, março de 2014.

Duração:

Será desenvolvido durante a totalidade do ano letivo de 2014.

Justificativa:**Objetivos:**

- Trabalhar valores de: respeito, amizade, responsabilidade;
- Proporcionar espaços coletivos de vivência do respeito, da amizade e da responsabilidade;
- Reconhecer o conceito de valores humanos;
-

Metodologia:

- Acolhimento com a definição do tema.
- Produzir materiais concretos, utilizando pesquisas variadas.
- Socialização da produção das atividades, através dos meios de comunicação da comunidade: rádio, jornal, redes sociais.
- Encontros com a família, interagindo através de palestras, jogos cooperativos e outros.
- Elaboração de um jornal da escola, que possa ser socializado com a comunidade.
- Assinatura de um jornal diário pela escola.

Cronograma:**Primeiro trimestre:****MARÇO:** Dia da Mulher

- Pesquisa sobre as mulheres. Cada ciclo define as questões.
- Produção textual a partir da pesquisa.
- Socialização da produção na rádio.
- Oficina de comunicação.

- Linha do Tempo, com resgate de fotos.
- Palestra sobre a saúde da mulher.
- Lançamento do livro da prof. Ivone.

ABRIL: Espiritualidade

- Trabalho sobre a espiritualidade. Respeito a diversidade religiosa.
- Celebração ecumênica de Páscoa.
- O significado e sentido da Páscoa.

MAIO: Dia das Mães – Dia do Trabalho

- Valorização do trabalho.
- Tipos de trabalhos existentes na comunidade.
- Desenvolver trabalhos socialmente uteis.
- Realização do Chá das Mães, com brincadeiras e apresentações de alunos.
- Produção de trabalhos manuais, pelos alunos, para presentear as mães e para decoração do chá.
- Seminário de profissões.

Avaliação:

A avaliação será realizada a partir de observações diárias realizadas pelas professoras no decorrer do projeto. Será observado o interesse, o capricho e o respeito na realização das atividades propostas.