

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS RURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EXTENSÃO RURAL

Kathleen da Silva Paust

**ESTUDO DE CASO SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS
ESCOLAS DO MEIO RURAL, EM SANTANA DO LIVRAMENTO/RS.**

Santa Maria, RS
2023

Kathleen da Silva Paust

ESTUDO DE CASO SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS DO MEIO RURAL, EM SANTANA DO LIVRAMENTO/RS.

Trabalho de Dissertação apresentado ao Programa de Pós- Graduação em Extensão Rural, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Extensão Rural.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Liziany Muller Medeiros

Santa Maria, RS
2023

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

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

PAUST, KATHLEEN DA SILVA
ESTUDO DE CASO SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS
ESCOLAS DO MEIO RURAL, EM SANTANA DO LIVRAMENTO/RS./
KATHLEEN DA SILVA PAUST.- 2023.
89 p.; 30 cm

Orientadora: LIZIANY MULLER MEDEIROS
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Maria, Centro de Ciências Rurais, Programa de Pós
Graduação em Extensão Rural, RS, 2023

1. Educação Ambiental 2. Escola Rural 3. Santana do
Livramento I. MEDEIROS, LIZIANY MULLER II. Título.

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

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

Kathleen da Silva Paust

ESTUDO DE CASO SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS DO MEIO RURAL, EM SANTANA DO LIVRAMENTO/RS.

Dissertação apresentada ao curso Mestrado em Extensão Rural, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Extensão Rural**.

Aprovada em 29 de maio de 2023:

Liziany Muller Medeiros, Dr^a (UFSM)
(Presidente/ Orientador)

Alessandra Regina Muller Germani, Dr^a (UFFS) - Videoconferência

Carmen Rejane Flores, Dr^a (UFSM) - Videoconferência

Santa Maria, RS
2023

AGRADECIMENTOS

Aos meus, pais Reimar e Francisca, pelo amor, pelos puxões de orelha, pelo carinho e atenção;

Ao “Vivi”, que mesmo tão pequeno precisou entender as ausências da mana;

Ao meu bem, Marcelo Augusto, que é meu companheiro desta e de outras vidas, pelo colo, por ser meu “lar”;

À minha orientadora e coorientadora pela paciência mesmo diante da correria;

Ao Prof. Dr. José Geraldo, que foi essencial para a construção desta dissertação, que com sua calma e paz me auxiliou e me acolheu;

Aos meus amigos que sempre estiveram comigo, às noites de xis, de cerveja na locadora ou container;

Às minhas amigas Vitória, Deise, Isadora e Laurinha que eu amo muito e são minhas fortalezas;

Aos meus amigos da pós, em especial: Ravena, Priscila e Vanessinha, que me acolheram, aconselharam e me sacudiam quando necessário;

Às escolas que participaram da pesquisa, aos diretores e educadores que prontamente se disponibilizaram e me ajudaram, muita gratidão pela recepção e prontidão.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

RESUMO

ESTUDO DE CASO SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS DO MEIO RURAL, EM SANTANA DO LIVRAMENTO/RS.

AUTORA: Kathleen da Silva Paust
ORIENTADORA: Liziany Muller Medeiros

Tendo em vista a importância da Educação Ambiental como forma de amenizar as consequências negativas relacionadas à mudança climática, foi instituída a Resolução nº 363 de 2021, pela Comissão Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (RS). Nesta, estão dispostas as diretrizes curriculares para a educação ambiental no RS. A educação possui um papel transformador na sociedade, em que a educação do campo busca a valorização dos saberes tradicionais e a luta contra a hegemonia imposta pelo sistema capitalista atual. Dessa forma, o objetivo do trabalho foi identificar qual macrotendência principal de educação ambiental está sendo desenvolvida em oito escolas rurais de Santana do Livramento/RS. Para tal, foi realizada uma pesquisa de caráter descritivo-exploratório em oito escolas do meio rural do município de Santana do Livramento (RS), por meio de entrevistas e análise dos Projetos políticos pedagógicos de cada uma das escolas. Após, foi feita uma análise de conteúdo da transcrição das entrevistas e análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas. Nos PPPs das escolas, foram encontrados princípios e conceitos da macrotendência de educação ambiental crítica, entretanto as práticas voltadas para a educação ambiental foram predominantemente conservadoras e pragmáticas.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Escola Rural. Santana do Livramento.

ABSTRACT

CASE STUDY ON ENVIRONMENTAL EDUCATION IN RURAL SCHOOLS, IN SANTANA DO LIVRAMENTO/RS.

AUTHOR: Kathleen da Silva Paust
ADVISOR: Liziany Muller Medeiros

In view of the importance of Environmental Education as a way of mitigating the negative consequences related to climate change, Resolution No. 363 of 2021 was instituted by the State Education Commission of Rio Grande do Sul (RS). It contains the curricular guidelines for environmental education in RS. Education has a transforming role in society, in which rural education seeks to value traditional knowledge and fight against the hegemony imposed by the current capitalist system. Thus, the objective of the work was to identify the main macrotrend of environmental education being developed in eight rural schools in Santana do Livramento/RS. For this, a descriptive-exploratory research was carried out in eight schools in the rural area of the municipality of Santana do Livramento (RS) through interviews and analysis of the political pedagogical projects of each of the schools. Afterwards, a content analysis of the transcription of the interviews and a documental analysis of the Political Pedagogical Projects (PPP) of the schools were carried out. In the schools' PPPs, principles and concepts of the macrotrend of critical environmental education were found, however the practices aimed at environmental education were predominantly conservative and pragmatic.

Keywords: Environmental Education. Rural School. Santana of Livramento.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Principais eventos e políticas públicas relacionados à Educação Ambiental.....	29
Tabela 2 - Principais eventos e políticas públicas relacionados à Educação do Campo.	38
Tabela 3 - Características das escolas rurais de Santana do Livramento que participaram da pesquisa	43
Tabela 4 - Panorama geral educação ambiental nas escolas participantes da pesquisa	46
Tabela 5 - Perspectivas gerais acerca dos educadores ambientais	48
Tabela 6 - Resumo das características das macrotendências predominantes em cada uma das unidades de análise nas escolas	53
Tabela 7 - Resumo das macrotendências encontradas durante a entrevista com os educadores	62

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
1.1	OBJETIVOS	11
1.1.1	Objetivo Geral.....	11
1.1.2	Objetivos Específicos	11
1.2	JUSTIFICATIVA	12
2	METODOLOGIA.....	13
2.1	SISTEMATIZAÇÃO DO MÉTODO	17
2.2	AVALIAÇÃO DOS PPPS.....	18
2.3	CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO	20
2.3.1	Sobre o município	20
2.3.2	Expansão da soja no município e suas consequências	22
2.4	CARACTERIZAÇÃO DOS OBJETOS DE ESTUDO.....	23
2.4.1	Caracterização das escolas.....	23
2.4.2	Caracterização dos educadores	25
2.4.3	Caracterização dos diretores	25
2.4.4	PPP das escolas	26
3	EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	27
3.1	MARCOS HISTÓRICOS PARA O MEIO AMBIENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	28
3.2	DOS MOVIMENTOS AMBIENTAIS ATÉ O SURGIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	28
3.3	A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA POLÍTICA PRÓPRIA	33
3.4	AS 3 FACES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	35
3.5	HISTÓRICO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	38
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	42
4.1	CONTEXTUALIZAÇÃO ACERCA DO CENÁRIO DE ESTUDO	42
4.1.1	Panorama das escolas	42
4.1.2	Panorama da disciplina de Educação Ambiental das escolas.....	46
4.1.3	Panorama sobre os educadores de educação ambiental	48
4.2	MACROTENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PREDOMINANTE NOS PPP DAS ESCOLAS	51
4.1.1	Análise do PPP da U1	53
4.1.2	Análise do PPP da U2	55
4.1.3	Análise do PPP da U3	56
4.1.4	Análise do PPP da U4.....	57
4.1.5	Análise do PPP da U5.....	58
4.1.6	Análise do PPP da U6.....	59

4.1.7	Análise do PPP da U8.....	59
4.3	MACROTENDÊNCIA PREDOMINANTE NA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS COM OS DIRETORES E EDUCADORES	60
4.3.1	Macrotendência predominante análise de conteúdo escola U1	62
4.3.2	Macrotendência predominante análise de conteúdo escola U2	64
4.3.3	Macrotendência predominante análise de conteúdo escola U3	64
4.3.4	Macrotendência predominante análise de conteúdo escola U4	65
4.3.5	Macrotendência predominante análise de conteúdo escola U5	66
4.3.6	Macrotendência predominante análise de conteúdo escola U6	67
4.3.7	Macrotendência predominante análise de conteúdo escola U7	68
4.3.8	Macrotendência predominante análise de conteúdo escola U8	68
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
	ANEXO A – QUESTIONÁRIO AOS DIRETORES	84
	ANEXO B – QUESTIONÁRIO AOS EDUCADORES	88

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a educação ambiental tem ganhado força e relevância, em decorrência das consequências negativas relacionadas aos problemas ambientais. Dessa forma, o Conselho Estadual da Educação do Rio Grande do Sul (RS), em sua Resolução 363/2021, estabeleceu as diretrizes curriculares para a Educação Ambiental no RS (CEED, 2021). Para Layrargues e Loureiro (2011), a educação ambiental pode ser dividida em três macro-tendências principais, sendo elas: a conservadora, a pragmática e a crítica. Nesse viés, é importante destacar a educação ambiental crítica (LAYRARGUES e LOUREIRO, 2011) frente aos distúrbios ambientais presenciados atualmente.

O objetivo desta dissertação consiste em um estudo de caso que busca identificar qual macro-tendência de educação ambiental está sendo praticada em 8 escolas do campo do município de Santana do Livramento (RS). Para tal, foi realizado um estudo teórico das principais políticas públicas relacionadas à educação ambiental e à educação do campo, além de uma entrevista com os diretores e educadores de educação ambiental das oito escolas rurais de Santana do Livramento/RS e análise do Projeto Político Pedagógico de cada uma das escolas. Durante as entrevistas, foi feita a transcrição das respostas dos diretores e educadores, em forma de síntese, e após foi realizada a análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977). Como base para análise da educação ambiental, foram utilizadas as macro-tendências de educação ambiental já definidas por Loureiro e Layrargues (2011), sendo elas: Conservadora/naturalista, pragmática e crítica.

Diante da legislação, a educação ambiental possui suas diretrizes baseadas em uma educação crítica e emancipatória que tenha por objetivo o desenvolvimento sustentável. Tal como, a resolução do RS nº 363/2021, que dispõe sobre uma educação ambiental predominantemente crítica, na qual sua importância se torna ainda maior perante o cenário atual de mudanças climáticas. A identificação das macro-tendências da educação ambiental praticadas em escolas rurais é importante para se ter noção do que está sendo trabalhado nessas escolas quanto a educação ambiental. Tal temática se torna ainda mais relevante com a publicação da resolução que dispõe sobre as diretrizes da educação ambiental para o estado do RS.

A educação ambiental possui como um de seus papéis principais ligar a escola e a comunidade, estimulando o pertencimento das comunidades tradicionais e a valorização dos saberes, assim como a educação do campo. A base para análise foi a resolução CEED 363, que dispõe sobre uma educação ambiental predominantemente crítica. A pesquisa foi

desenvolvida em 8 escolas do meio rural de Santana do Livramento, com a coleta de dados realizada em outubro de 2022, após os representantes (diretores e educadores) de cada escola e as secretarias estadual e municipal assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido. Dessa forma, torna-se possível identificar qual a corrente de educação ambiental praticada em Santana do Livramento, em escolas do meio rural, tendo em vista a importância da educação ambiental na formação de cidadãos críticos e participativos, bem como a relevância da escola dentro das comunidades frente aos problemas enfrentados de forma multifacetada vivenciada atualmente.

A dissertação consiste em 4 capítulos nos quais os dois primeiros capítulos se referem as questões teóricas e metodológicas da pesquisa. Neles foram realizadas a revisão bibliográfica acerca da educação ambiental e da educação do campo, bem como descrita a metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho. Os capítulos 3 e 4 foi realizada a apresentação dos resultados e discussão, tendo no capítulo 3 a análise de resultados gerais, através de um panorama geral das escolas e discussão acerca das questões trabalhadas e no capítulo 4 foram abordadas as questões subjetivas onde foi realizada a classificação das macro-tendências observadas. Ao final do capítulo 4 foram trazidas as considerações finais e as referências utilizadas.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Identificar qual a macro-tendência de Educação Ambiental está sendo trabalhada nas escolas do meio rural do município de Santana do Livramento (RS) a partir da análise de conteúdo das entrevistas com os educadores e diretores das escolas e da análise documental dos Projeto Político Pedagógico de 8 escolas rurais.

1.1.2 Objetivos Específicos

Descrever as principais políticas públicas envolvendo a educação ambiental e a educação do campo.

Verificar como está sendo trabalhada a Educação Ambiental, com base na Resolução CEEEd 363/2021, frente ao tipo de educação ambiental (pragmática, crítica e conservadora).

Identificar as macrotendências da educação ambiental na educação do campo, em base do conteúdo das entrevistas com os diretores e educadores das escolas, universo empírico da dissertação.

1.2 JUSTIFICATIVA

Desde a Conferência Mundial das Nações Unidas, em 1972, a questão sobre a ausência da Justiça Ambiental e Climática já está em pauta, bem como o modo pelo qual os desastres afetam com maior amplitude as populações que menos contribuem com os fenômenos climáticos (MALUF; ROSA, 2011). Em 2017, o Ministério da Agricultura apontou as populações mais vulneráveis por região conforme a ferramenta denominada “Cad Único”, do governo federal. Como resposta, obtive, no bioma Pampa, entre os grupos mais vulneráveis os assentados de reforma agrária e os agricultores familiares (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 2021).

Em 1978, devido à concentração fundiária e de renda no estado do Rio Grande do Sul, houve o início de movimentos ligados à reivindicação por Reforma Agrária no Rio Grande do Sul (RS), voltados às questões relacionadas ao excedente de população na região Norte do estado, em virtude do êxodo rural. Nesse viés, a metade sul se apresentava com a presença de terras em abundância, sendo Santana do Livramento o segundo maior município em extensão territorial do RS. Portanto, este foi o município que mais recebeu assentados da reforma agrária (AGUIAR, 2011; BREITENBACH, 2018; CHELOTTI, 2003; MONTEBLANCO, 2013; FERRON; TROIAN, 2019).

Ainda no meio rural, houve a busca por uma educação igualitária, uma educação no meio rural com pertinência cultural. Para tal, destaca-se a mobilização dos movimentos sociais, principalmente do Movimento Sem Terra (MST), em prol de uma Educação do Campo, motivada pela busca por justiça e igualdade social do campo (BATISTA; COSTA; COSTA, 2019), bem como uma política educacional às comunidades camponesas com o objetivo de garantir o pertencimento das comunidades, seu território e sua identidade (MACHADO, 2017).

A Constituição Federal Brasileira (CFB), prevê em seu Art. 225 que é dever do Estado promover a educação ambiental e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (BRASIL, 1988). Em 1999, foi publicada a lei que estabelecia sobre a Política Nacional de Educação Ambiental, no entanto não houveram referenciais norteadores para a prática e implementação dessa temática nos diferentes níveis de ensino (BRASIL, 1999).

Entretanto, é válido considerar que, mesmo sendo mencionada tanto na política ambiental quanto na política educacional, ainda não há a previsão de penalidades caso não seja cumprida (LIPAI et. al, 2007). Para Bourdieu (1998), a educação precisa ser transformadora da sociedade e a escola precisa atuar como uma instituição parcial, não preconizando apenas as crenças e valores dos grupos dominantes. Em 2021, o Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (CEED/RS) publicou uma resolução estabelecendo as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Ambiental no sistema estadual de ensino (CEED, 2021).

Dessa forma, considerando o cenário atual e todo o contexto formador das escolas do campo, juntamente com seus objetivos e princípios, é de suma importância a análise sobre como está sendo a percepção dos educadores frente à educação ambiental, visto que a questão da educação ambiental em escolas do campo ainda é pouco discutida na literatura. Com isso, pretende-se analisar, por meio de um estudo de caso, qual macrotendência de educação ambiental é predominante nas escolas do campo em Santana do Livramento/RS, a fim de atender o que está proposto na resolução CEED 363/2021.

2 METODOLOGIA

A pesquisa possuiu caráter exploratório, a partir da realização de um Estudo de Caso em 8 Escolas Rurais de Santana do Livramento (RS), levando em consideração quais as percepções dos educadores e dos diretores frente à educação ambiental, das escolas abordadas na presente dissertação, o modo como os temas relacionados à educação ambiental são desenvolvidos nas escolas e ainda a forma como o tema aparece no Projeto Político Pedagógico de cada uma delas. Segundo GIL, a pesquisa exploratória possui como objetivo o “aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2002, p. 41), sendo importante para a construção de um marco teórico conceitual. Tal método é importante para auxiliar o pesquisador a entender melhor o tema (FLICK, 2009).

O tipo de pesquisa foi um estudo de caso, no qual os objetos de estudo foram as escolas do meio rural de Santana do Livramento (RS), sendo oito escolas do meio rural de Santana do Livramento. Dessa forma, as escolas formaram o universo de pesquisa, tendo por objetos seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos, os diretores e os educadores de cada uma delas.

De acordo com Ventura (2007), o estudo de caso teve sua origem na pesquisa antropológica, passando a ser reproduzido em áreas da psicoterapia, e atualmente tem seu uso

nos mais variados estudos. Seu objetivo está ligado à investigação de diversos fenômenos, com a preservação de seu objeto, no qual o todo é delimitado a partir da construção mental do pesquisador (GOODE e HATT, 1979; VENTURA, 2007).

A corrente filosófica base para o estudo foi o da teoria social desenvolvida por Marx e Engels, como uma forma de entender os fenômenos diante de seu contexto (NETTO, 2011), a partir da percepção crítica do materialismo histórico e origens dos problemas enfrentados atualmente com o advento do capitalismo (LOUREIRO, 2005). Segundo Morales (2009):

[...] existe intencionalidade das classes dominantes em tornar hegemônica a visão da educação e, conseqüentemente, fazer da educação ambiental um projeto positivo para todos os que se conformam com o sistema neoliberal. Desenvolve-se assim uma visão homogênea sobre a educação ambiental, trazendo-a como resposta à crise ambiental e como vínculo linear entre educação e desenvolvimento (MORALES, 2009, p. 4).

O materialismo histórico busca a compreensão da organização da sociedade, na qual há a produção e reprodução da vida. Com isso, para entender o que está ocorrendo atualmente é necessário identificar quais fatores foram relevantes para isso. Assim como o materialismo histórico-dialético, a educação ambiental crítica busca o rompimento do dualismo entre cultura, natureza e capitalismo.

O estudo dos fenômenos que levaram a dualização entre os meios de produção e o homem no meio rural pode ser entendido melhor através da teoria da acumulação primitiva do capital, estudada por Marx (LEVIEN, 2014). Nela, Marx disserta sobre as relações envolvendo dominantes e dominados, ainda observados pela relação de desigualdade econômica e social enfrentada na realidade brasileira (FRANCO, 2017). Além disso, essa relação de exploração e de relações sociais injustas pode ainda ser identificada em meios educacionais.

Para Loureiro et al. (2009) na educação ambiental crítica os seus ideais emancipatórios são alcançados a partir do debate social (LOUREIRO et al., 2009), por meio das contraposições de ideias advindas de um “processo histórico e cultural” (MARPICA, 2008, p. 34). Esse processo histórico e cultural é um processo permeado por relações, com transformações em suas características a partir de onde está inserido. No qual, a natureza e o ser humano passam também por profundas transformações advindas do meio.

Para Ribeiro e Cavassan (2013) “[...] O ambiente é o que da natureza é conhecido pelo sistema social, o que está no horizonte perceptível humano [...]. Uma construção humana historicamente construída” (RIBEIRO, CAVASSAN, p. 71, 2013). Para entender sobre o

ambiente é necessário também buscar entender as relações que o regem, de forma que as transformações em prol da emancipação e autonomia dos atores sociais só é possível a partir dessa percepção e também de discussões para alcançar esse fim.

Para Gil (1995), nessa modalidade de pesquisa, não há um passo-a-passo fixo, mas existem fases que mostram o seu delineamento. São elas: delimitação do objeto de pesquisa; coleta de dados no objeto de pesquisa; seleção, análise e interpretação dos dados e elaboração do relatório.

Para cada escola foi realizada a avaliação de seu respectivo Projeto Político Pedagógico (PPP) a partir de uma análise documental, seguindo a metodologia descrita por Poupart (2008). Os documentos são uma fonte de onde são retiradas evidências que fundamentam os resultados obtidos, os quais surgem em um contexto e fornecem informações sobre esse contexto (LUDKE; ANDRÉ, 1986; LIMA JUNIOR et. al., 2021). Na análise documental, “[...] o pesquisador irá extrair os elementos informativos de um documento original a fim de expressar seu conteúdo de forma abreviada, resultando na conversão de um documento primário em documento secundário” (KRIPKA, SCHELLER, BONOTTO, 2015, p. 61).

De acordo com os pesquisadores, no primeiro passo da análise dos documentos, é feita a seleção de partes relevantes, bem como a realização de interpretações acerca desse documento baseado no objetivo do estudo (LUDKE; ANDRÉ, 1986; LIMA JUNIOR et al., 2021). Na pesquisa, foi realizada a análise documental dos PPPs a fim de investigar qual corrente de educação ambiental é predominante em cada um deles, tendo em vista a importância deste para as escolas.

Após, a partir das entrevistas com os diretores e os educadores de cada uma das escolas, foi realizada uma análise de conteúdo de Bardin nas transcrições realizadas de elementos chave durante as entrevistas. De acordo com Gomes (2001), essa técnica é relevante para a percepção de conteúdos simbólicos a partir do conteúdo original, bem como para elaborar hipóteses tendo como base esse conteúdo. Para isso, o pesquisador: “[...] descreve e interpreta o conteúdo das mensagens em busca de respostas para o problema de pesquisa e, assim, corrobora com a produção de conhecimento teórico relevante para a área em questão” (KRIPKA; SCHELLER, BONOTTO, 2015, p, 65).

Etapas do percurso metodológico da dissertação:

I - Na primeira etapa, foi realizada a identificação dos planos e das legislações referentes à Educação Ambiental e da Educação do Campo no Brasil, Rio Grande do Sul e no município de Santana do Livramento (RS), como base teórica para a realização das entrevistas. Essa etapa foi importante para a verificação de como a educação ambiental está contida no âmbito teórico para servir como base da análise em momento posterior.

II - Foi realizada uma pesquisa sobre o município Santana do Livramento, buscando o histórico de formação, do mesmo, para entender o contexto onde estão inseridos os atores sociais dessa pesquisa.

III – O contato prévio com as secretarias municipal e estadual, foi realizado por Email, para obtenção da autorização para a realização da pesquisa e o contato com as escolas do meio rural.

IV- Para a escolha das escolas, foram selecionadas oito escolas, as quais participaram do “Encontro com os Educadores do Campo de Santana do Livramento” promovido pelo Projeto Girassol da Universidade Federal de Santa Maria em parceria com a secretaria municipal de educação do município, ocorrido no dia de 4 novembro de 2021. Bem como, foi verificada a disponibilidade de participação dos diretores e educadores dessas escolas, além da logística para a realização das entrevistas devido à distância das escolas. Nesse sentido, delimitou-se a extensão do trabalho de campo e do objeto de pesquisa, como proposto por Bordieu, na interpretação de Scartezini (2012), para uma visualização específica de cada escola envolvida e a relação dos educadores com a disciplina.

V- Com o auxílio da pesquisa bibliográfica, a qual identificou as políticas públicas envolvendo a educação ambiental, foram construídas as questões para serem realizadas durante a entrevista. Tais questões objetivaram obter a percepção dos educadores e diretores frente a questões como: a importância da educação ambiental, os principais temas, a participação da comunidade nas escolas, entre outros.

VI- Após, foram realizadas entrevistas com os diretores e educadores de cada escola selecionada. Durante essa fase, foi obtido o PPP de cada uma das escolas. A entrevista e visita às escolas foi o trabalho de campo da pesquisa.

VII- Após o trabalho de campo, conforme a sequência estabelecida por Minayo (2009), foi feito o ordenamento dos dados. Para os Projetos Políticos Pedagógicos de cada escola, foi realizada a análise documental, com base na metodologia descrita por Poupert (2008). Quanto às entrevistas, foi realizada a análise de conteúdo de Bardin (1986) nas transcrições parciais realizadas durante as entrevistas.

VIII- A base para análise dos dados obtidos foram as políticas públicas sobre a educação ambiental, com ênfase na Resolução do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEED/RS) nº 363/2021, bem como as macrotendências de educação ambiental conforme os tipos ideais da educação ambiental e suas características principais definidos por Loureiro (2011), Layrargues (2012), Layrargues e Lima (2011), Guimarães (2013), Loureiro e Lima (2014).

2.1 SISTEMATIZAÇÃO DO MÉTODO

Cada escola analisada será tratada por Unidade de Análise, codinomes U1, U2, U3, U4, U5, U6, U7 e U8. Os educadores serão denominados E1, E2 ... E8, e os diretores D1, D2 D8, sendo que E1 e D1 pertencem à U1, e assim respectivamente. Tomaram parte no estudo 8 escolas da zona rural de Santana do Livramento (RS). O convite às escolas ocorreu via Email e posterior contato por ligação telefônica. A realização das entrevistas foi realizada durante a visita às escolas, conforme a disponibilidade do pesquisador, mediante horário agendado.

As escolas foram representadas pelos seus gestores e educadores de educação ambiental. Foi realizada uma entrevista do tipo estruturada com a presença de um questionário aos diretores e um aos educadores, conforme Anexos A e B, compostos por aproximadamente 50 questões cada, divididas em 7 tópicos e 6 tópicos, respectivamente. Tais questões visaram à identificação pessoal e de formação dos atores, questões referentes ao PPP das escolas, questões sobre a localização das escolas, relacionadas à participação da comunidade e questões relacionadas ao ensino e prática de educação ambiental. O roteiro de entrevistas foi criado com base nas políticas públicas de educação ambiental e nas macrotendências de educação ambiental, abordadas na revisão bibliográfica.

Após, foram criadas unidades de análise para a avaliação das macrotendências presentes na análise de discurso dos educadores de educação ambiental, sendo elas: o que é educação ambiental, a importância da educação ambiental, as características que um educador de educação ambiental precisa ter e as ações desenvolvidas pela escola no âmbito da educação ambiental. Bem como, unidades de análise para a análise documental dos projetos políticos pedagógicos, sendo elas: os princípios norteadores, as características do cidadão que a escola pretende formar, a forma como a educação ambiental está contida e as ações/práticas realizadas pela escola.

Tais unidades de análise foram definidas baseadas no referencial teórico da pesquisa, o qual evidenciou pontos importantes que possibilitaram a identificação das macrotendências. A visão de educação ambiental pelos educadores tem uma importância especial, visto o cenário de problemas ambientais, bem como a presença de legislações que impõem o desenvolvimento desses temas tanto dentro do ensino formal quanto fora dele. A educação ambiental é promotora de instrumentos que leva os sujeitos a uma visão crítica, bem como proporcionam a problematização e reflexão sobre a interação entre as relações sociais e os problemas ligados ao meio ambiente (LIMA, 2012), trazendo soluções a eles. A necessidade de uma educação ambiental crítica também é vista com o sentido de emancipação dos sujeitos, principalmente das populações mais vulneráveis que sofrem com maior amplitude os impactos relacionados às mudanças climáticas.

Nesse sentido, questionar o educador em relação à importância da educação ambiental é necessária por considerar qual a sua visão sobre a disciplina, bem como identificar, de acordo com o citado nas entrevistas, se a importância dada por ele a ela reflete na macrotendência conservadora, pragmática ou crítica. Ainda, a importância da educação ambiental trazida no questionamento posterior ao conceito de educação ambiental se dá pela necessidade de obter uma visão do educador frente à importância de sua disciplina. As respostas obtidas nessas questões trouxeram desde uma perspectiva conservadora de conceituação “conhecer para preservar”, “aprender para cuidar” até ao pragmatismo da educação ambiental como “alternativas para solução dos problemas enfrentados”. Além disso, a questão da conscientização dos alunos foi bastante citada na mesma questão. Em nenhum momento, por nenhum dos educadores, a questão da importância da educação ambiental para a criticidade ou para a reflexão dos seus educandos foi pontuada. Do mesmo modo, as características elencadas por ele para ser um educador ambiental refletem em sua metodologia de ensino.

2.2 AVALIAÇÃO DOS PPPS

Na avaliação dos projetos políticos pedagógicos de cada uma das escolas, buscou-se a identificação de 4 categorias de análise, sendo elas: os princípios norteadores, características do “cidadão”, educação ambiental e ações relacionadas ao tema presentes no documento. Como base para o estudo, foram utilizadas as três macrotendências de educação ambiental, sendo elas a conservadora, a pragmática e a crítica, de acordo com o referencial teórico

composto por Layrargues e Lima (2011), com contribuições de Loureiro e Lima (2014), Lima e Pato (2021) e outros autores.

Layrargues e Lima (2011) identificam as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental no Brasil. Para tal, são consideradas 3 macro-tendências, sendo elas: a corrente conservadora, pragmática e crítica. Nesse sentido, eles propõem uma série de palavras/conceitos-chave que identificam essas correntes. Esses conceitos-chave foram utilizados também por Marpica (2008) para definir quais são as correntes presentes nos livros didáticos do ensino fundamental disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) possibilitando a classificação desses nessas três macro-tendências principais.

Quanto aos conceitos-chave ou palavras-chave, têm-se: na Conservadora: biodiversidade; ecoturismo; unidades de conservação e a conceituação de biomas específicos.; na pragmática: a questão do lixo, coleta seletiva, reciclagem de resíduos, mercado de Carbono, consumo sustentável e a questão da economia “verde”.; na vertente crítica, tem-se os conceitos de cidadania, democracia, participação, emancipação, conflito, justiça ambiental e transformação social.

Foram utilizados esses conceitos-chave para encontrar as propostas presentes nos Projetos Políticos das Escolas a fim de identificar como está disposta a educação ambiental nesses documentos. Após, foram classificados os PPP de acordo com a vertente predominante de cada um deles (LAYRARGUES e LIMA, 2014). Os PPP foram analisados de forma interpretativa aos textos presentes, de forma a entender como ele influencia as práticas pedagógicas dos educadores.

A busca por essas informações no documento foi necessária para uma avaliação concisa do documento regente da escola e de como a educação ambiental está presente nele. Além disso, foi utilizado de forma a contrastar com os dados obtidos pelas entrevistas realizadas com os diretores e educadores das escolas. Após a separação de trechos relacionados à educação ambiental nos projetos em eixos temáticos, sendo eles: os princípios norteadores, as características do cidadão que a escola pretende formar, a forma como a educação ambiental está contida e as ações/práticas realizadas pela escola.

Aos PPPs, os princípios norteadores essenciais para a elaboração de um PPP se referem à garantia de acesso e à permanência nas escolas, uma gestão democrática, a participação da comunidade em processos de decisões (VEIGA, 2002). Tais princípios são importantes para entender qual a visão da escola perante a sua transformação, sobre a maneira pela qual ela será realizada. A cidadania posta como uma unidade de análise é importante, pois, durante a realização da Rio-92, foram postos objetivos para uma educação ambiental

crítica (SOUZA; SOARES, 2014), no qual um deles foi o fortalecimento da cidadania, sendo o cidadão um ser com direitos e com deveres.

A educação ambiental posta para análise refere-se à presença da mesma ou não no PPP. De acordo com Souza e Soares (2014), ainda a presença da educação ambiental como tema transversal é um grande desafio, pois, ao mesmo tempo em que a transversalidade seja confusa aos educadores, a ausência do tema e o não pertencimento da educação ambiental em nenhum tópico pode gerar a paralisia do assunto. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Educação ambiental deve estar presente em todas as disciplinas do currículo, no qual o tema meio ambiente contribui para a formação de cidadãos conscientes, os quais promovem mudanças a partir da reflexão acerca dos problemas enfrentados (PCN – Transversalidades, 1997). Por sua vez, a Política Nacional do Meio Ambiente dispõe sobre a presença da educação ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1981).

2.3 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO

2.3.1 Sobre o município

Santana do Livramento está localizado na fronteira oeste do Estado do Rio Grande do Sul, fronteira com a Rivera, cidade do Uruguai. O surgimento do município se deu a partir do estabelecimento da base econômica da metade sul do Rio Grande do Sul. De acordo com Heydt et al. (2018), a base econômica do estado, assim como a do município, foi determinada pela atividade da pecuária, a qual iniciou com as reduções jesuíticas, onde os índios desenvolveram técnicas produtivas de criação aprimoradas ao longo dos anos. Com a expansão da criação bovina, a região atraiu olhares das coroas ibéricas, o que desencadeou conflitos que levaram à criação das sesmarias com grandes lotes distribuídos aos militares. Com isso, a posse das terras e do gado existente nelas passou aos militares (HEYDT; HOFF; TROIAN, 2018).

Após o fim da ditadura no Brasil (1964-1984), os movimentos sociais ganharam força, entre as questões debatidas estavam a reforma agrária e os direitos sociais (FERRON; TROIAN, 2020). Com isso, Santana do Livramento (RS), devido à sua grande extensão de terras, bem como à forte presença de latifúndios, abrigou o maior número de assentamentos de reforma agrária a partir de 1990 (CHELOTTI, 2005; AGUIAR, 2011; MONTEBLANCO, 2013; HEYDT; HOFF; TROIAN, 2018).

De acordo com Ferron e Troian (2020), a partir de dados divulgados pelo Incra, são 907 famílias assentadas no município em 30 assentamentos, representando uma área total de assentamentos de 26.258,14 hectares. O município apresenta uma área total de 694.161 hectares, de modo que apenas 3,78 % da área está ocupada por assentamentos (FERRON; TROIAN, 2020). De acordo com Ferron e Troian (2020, p. 10), “a implantação de assentamentos no município aumentou significativamente as demandas do MST por infraestrutura e políticas públicas, o que desencadeou diversos atritos entre a Prefeitura Municipal e o MST [...]”. Além disso, os pesquisadores citam que as atividades desenvolvidas pelos assentados, sejam relacionadas a atividades agropecuárias ou educacionais, necessitam de amparo e avaliação pelo poder público a fim de possibilitar melhores condições a essas pessoas.

Dessa forma, com a implantação de diversos assentamentos, o acesso à educação aos filhos dos produtores do campo ganha um enfoque maior. Com isso, são instaladas as escolas do campo no município de Santana do Livramento para suprir as necessidades desses grupos. Por meio da articulação com o estado, foi possível a inauguração da escola rural com ensino médio do município, no interior do assentamento Bom Será, denominada Escola de Ensino Médio Antônio Conselheiro (MONTEBLANCO, 2013). O início de suas atividades começou no ano de 1998 (ALMEIDA; RODRIGUES; COSTA, 2017), demonstrando a força do movimento social com o atendimento das demandas camponesas a partir da inserção de um vereador pertencente ao movimento na prefeitura municipal.

O processo de busca pela terra até a posse foi difícil aos assentados, visto que estavam rodeados por propriedades tradicionais. O choque cultural, econômico e político foi marcante nesse período e perdura até os dias atuais (CHELOTTI, 2013; MONTEBLANCO, 2013). O viés econômico é marcado principalmente pela produção leiteira, em que o produto é vendido via cooperativa. Em 2009, a produção leiteira do município foi de 19 milhões e 305 mil litros de leite, sendo estimado que, dessa produção, 50% foi realizada pela cooperativa (MONTEBLANCO, 2013). Segundo Monteblanco (2013), a soja aparece também com forte expressão econômica no interior dos assentamentos, em constante crescimento, devido ao seu retorno econômico.

A mudança cultural advém principalmente da origem dos assentados, os quais vinham de regiões de colonização italiana e alemã com costumes e construções diferentes da Campanha gaúcha. No meio político, a eleição de um vereador ligado ao MST à Câmara de Vereadores, foi um importante momento para mostrar a expressividade dos assentamentos no âmbito da política municipal. A conquista de um espaço de poder e “fala” foi importante e

levou diversas conquistas tanto aos assentados quanto às populações tradicionais do campo, como a luta pela melhoria das estradas, a construção de uma escola de ensino médio no campo, entre outras.

2.3.2 Expansão da soja no município e suas consequências

O município é dividido em duas porções, em termos de composição dos solos. Uma porção formada por solos classificados como Neossolos na região próxima a APA do Ibirapuitã na porção oeste do município, com baixa aptidão agrícola, e na porção leste, formado por solos classificados como Argissolos. Essa porção é ocupada por monoculturas de soja, arroz e uvas viníferas (MONTEBLANCO, 2013). Os assentamentos estão localizados na porção leste do município, onde há predominância de solos classificados como Argissolos, do tipo arenosos e com terrenos de várzea próximo aos cursos hídricos., com uma baixa aptidão e restrições a várias atividades agrícolas.

De acordo com uma pesquisa realizada por Guerra et al. (2010), os principais problemas apontados em áreas de assentamentos rurais no município de Santana do Livramento eram a expansão de áreas agrícolas em áreas de preservação permanente, bem como do uso indiscriminado de agrotóxicos. Os pesquisadores identificaram como origem do problema o desconhecimento dos assentados a essas questões, devido à falta de orientação técnica para produção.

Com isso, mostra-se mais necessária a educação ambiental para abordar os problemas referidos anteriormente, tanto aos educandos e educandas quanto a comunidade em geral referente a essa temática, inclusive sobre as legislações pertinentes. Os problemas relacionados à invasão em áreas de preservação permanente (APPs) têm por consequências o assoreamento de cursos hídricos, o desabamento das calhas, a erosão do solo, entre outros problemas. A questão dos agrotóxicos torna-se ainda mais complexa, tendo em vista o uso de produtos proibidos devido à proximidade do município de Santana do Livramento (RS) com a fronteira do Uruguai, bem como ao risco de acidentes graves com a exposição à produtos químicos, a contaminação das águas, gerando a morte de peixes e contaminando águas de dessedentação humana e animal. Além disso, ainda há a ocorrência de deriva, prejudicando cultivos sensíveis.

Dessa forma, possíveis soluções aos problemas ambientais podem advir de uma educação ambiental realizada com responsabilidade e com o auxílio da comunidade para sua própria transformação e emancipação, assim como prevista na resolução estadual de

educação, que trata das diretrizes curriculares da educação ambiental para o estado do Rio Grande do Sul, as quais devem ser seguidas pelas escolas.

Em 1970, os investimentos ligados à revolução verde não incentivavam a pecuária, mas somente a agricultura. Dessa forma, são inseridos novos atores no município de Santana do Livramento, com o cultivo de soja e arroz, levando a transformação do espaço rural (CHELOTTI, 2005; MONTEBLANCO, 2013). Nos últimos 10 anos, foram realizadas pesquisas que identificaram o potencial das áreas do município para a produção de vinhos finos, devido à localização e às condições climáticas, geomorfológicas e topográficas. Dessa forma, foi instalada a empresa Almadén e o grupo japonês que produz vinhos para exportação, sendo a produção realizada em grandes propriedades (MONTEBLANCO, 2013).

A cultura da soja no município começou a partir dos investimentos na agricultura, com a possibilidade do crédito rural, tendo seu crescimento de forma exponencial ocupando áreas que antes eram ocupadas por arroz (MONTEBLANCO, 2013). O município de Santana do Livramento encontra-se completamente situado no bioma Pampa. Conforme Kuplich, Capoane e Costa (2018, p. 89), “no período de 2000 a 2015, conforme dados da PAM/IBGE, a área plantada com soja aumentou 73,7% no Rio Grande do Sul, passando de 3.030.556 ha para 5.263.899 ha [...]”. Diante dessa expansão, a preocupação com o meio ambiente torna-se ainda maior. Entre as consequências ambientais devidas à expansão da cultura, estão: a degradação do solo e da água e a forte perda da biodiversidade local (KUPLICH; CAPOANE; COSTA, 2018). O bioma pampa ainda, segundo Overbeck et al. (2015), é o bioma com maior perda de sua vegetação devido à expansão da soja sobre a pastagem natural, bem como não conta com leis ou resoluções específicas para garantir sua proteção.

2.4 CARACTERIZAÇÃO DOS OBJETOS DE ESTUDO

2.4.1 Caracterização das escolas

Todas as escolas estão localizadas na zona rural de Santana do Livramento, em localidades diversas. O público atendido por elas é variado, entretanto na U3, U5 e U7 grande parte desse público é formado por filhos de assentados, na U6 metade do público é de filhos de assentados ou de agricultores (as) possuidores (as) de pequenas propriedades rurais. Nas U1, U2, U4 e U8 o público dessas escolas é diversificado, formado por filhos de agricultores (as) possuidores (as) de pequenas propriedades rurais, trabalhadores da vinícola, assalariados, filhos de funcionários de estâncias e de trabalhadores de fazendas.

Das escolas entrevistadas, quatro são escolas multisseriadas, que possuem diversas turmas e séries na mesma sala de aula, sendo elas a U2, U3, U4, U7. Quanto às escolas seriadas, Arroyo (2010) defende que nelas se tem uma organização linear, cujo processo de conhecimento e de desenvolvimento humano é sequencial e homogêneo, sendo que tais processos geram segregação e injustiça. Ainda, para ele, quando esse processo seriado entra em crise, entra o multisseriado, com a compreensão de que processos são complexos. Para ele:

Quando a organização seriada está em crise por ser antidemocrática, classificatória e segregadora e quando se avança tanto na compreensão de como a mente humana aprende, dos complexos processos do aprender humano, fica sem sentido propor que as escolas do campo, multisseriadas ou não seriadas, virem seriadas (ARROYO, 2010, p. 12).

Quanto à sua localização, duas encontram-se próximo ou dentro de uma Unidade de Conservação, área especial de preservação da biodiversidade natural e que pode ser utilizada de forma sustentável (BRASIL, 2000). Ambas estão próximas à Área de Proteção Ambiental do Ibirapuitã, criada mediante decreto nº 529 em 1992 pelo Presidente da República do Brasil, objetos de pesquisa nas escolas U4 e U5.

Todos os atores das escolas identificaram áreas de produção próximo a elas, sendo predominante as atividades de sojicultura, pecuária e viticultura, nesta ordem. Isso corrobora com a expansão da soja no bioma pampa presente em diversos artigos, tais como em Kuplich, Capoane e Costa (2018); Lemos e Rizzi (2020); Petsch et. al (2022), sendo que o município de Santana do Livramento (RS) se encontra totalmente dentro do bioma pampa. Além disso, a mudança da paisagem foi notada ao entorno de sete escolas, pelos seus atores (educadores e diretores), os quais citaram a expansão da soja, o aumento da erosão do solo, perda de mata ciliar e a maior ocorrência de queimadas “naturais”. É válido ressaltar que apenas uma escola (U4) não notou mudança na paisagem, tendo em vista que na sua localidade a presença da pecuária e dos grandes latifúndios é predominante. Por sua vez, na U1, não houve consenso entre o diretor e educador sobre a questão da mudança da paisagem, no qual o segundo afirma que houve uma expansão da soja e diminuição de animais silvestres (por não avistar mais).

Sobre a questão de áreas de preservação permanente (APP) próximo às escolas, pela região onde estão localizadas as escolas, elas estão próximas a APP de banhado, nascentes ou curso hídrico. Apenas a U7 houve a afirmação que não está próxima à nenhuma APP e as escolas U4 e U7 não entraram em consenso, possivelmente devido à diferença de significado atribuído ao termo.

2.4.2 Caracterização dos educadores

O primeiro tópico da entrevista abordou questões pessoais e profissionais dos educadores, a fim da realização de uma breve identificação dos atores da pesquisa.

Os educadores rurais têm idade média de 39,8 anos, variando de 25 a 67 anos tendo como tempo de educador em média 15,4 anos com variação de 1 mês e meio a 44 anos. Metade das escolas possuem educadoras mulheres de educação ambiental.

O tempo médio de deslocamento dos educadores até as escolas é de aproximadamente 1 hora, tendo como principal meio de locomoção para ir até a escola o próprio ônibus escolar. O tempo de deslocamento se deve a residência deles no meio urbano, tendo o menor tempo de deslocamento o educador que reside no meio rural. A fonte de renda de todos os educadores é advinda da escola.

Em sua maioria além dos educadores atuarem na educação ambiental são educadores de outras disciplinas também, tal como ciências (4) e geografia/história/filosofia (1), o restante são apenas educadores ambientais. A carga horária da disciplina de educação ambiental/agroecologia é de 20 horas, entretanto educadores com outras disciplinas possuem carga horária de 40 horas semanais. A carga horária da disciplina é considerada suficiente por 5 educadores e insuficiente para 3.

A quantidade de alunos por turma varia de 4 a 22 alunos, dependendo da escola. Sendo na U4 4 estudantes e 22 estudantes na U8, variando conforme o tamanho da escola, público atendido e outras questões. A participação dos alunos nas aulas de educação ambiental é considerada alta pela maioria dos educadores, sendo considerada média apenas na U4 e na U7. De acordo com os educadores ele creem que os educandos praticam o que aprendem e possuem efeito multiplicador em suas respectivas comunidades, apenas o educador ambiental da U3, afirmou durante o questionário que não acredita que os estudantes praticam o que aprendem.

2.4.3 Caracterização dos diretores

No primeiro momento da entrevista foi realizada questões sobre a identificação dos diretores, assim como dos educadores, para caracterização dos atores da pesquisa. Dessa forma, foram obtidos dados relacionados à idade dos diretores, formação, entre outros. A

caracterização dos diretores foi realizada de maneira mais sucinta, tendo em vista que os atores principais são os educadores de educação ambiental.

Em relação à idade, identificou-se que os/as diretores/as possuem média 47,4 anos, sendo 7 anos mais velhos do que os educadores, sendo a maioria do sexo feminino. Os/as diretores/as residem no meio urbano, apenas 1 reside no meio rural. Quanto à sua formação, 5 diretores/as são pedagogos, mas, destes, 3 têm ainda outras formações além da pedagogia, sendo 1 de matemática e 2 de ciências biológicas, simultaneamente. Os outros 3 diretores/as são formados em ciências biológicas ou história. Todos os diretores/as participaram de cursos de formação continuada oferecidos pelos órgãos estaduais e municipais de ensino, tal como o Aprende Mais e cursos de gestão escolar e de gestão democrática.

Dos diretores/as das escolas rurais, 2 deles realizaram a pós-graduação em educação ambiental a nível de especialização e 1 realizou o curso de educação do campo, sendo respectivamente das escolas U4 e U6 e da U7.

2.4.4 PPP das escolas

O Projeto Político Pedagógico é considerado o “coração” da escola. É o documento mais importante que é construído de forma conjunta para projetar ações que supram as necessidades da escola e da comunidade na qual está inserida. Cada escola possui autonomia para a construção de seu próprio PPP, tendo em vista que as características de cada escola, público atendido e comunidade são únicos.

Em um tópico específico do questionário, foram tratadas questões referentes ao Projeto Político Pedagógico das escolas, tendo em vista sua importância como base teórica para a escola.

Entre as escolas do presente estudo, apenas 1 não possui o PPP pois é anexa à outra escola (U7 é anexa à escola U2) e devido às questões políticas sua existência é dependente de outra. Considerando as modificações no meio o qual estão inseridas as escolas, a modificação do PPP para atender as suas necessidades é de 2 em 2 anos.

Como o PPP é uma construção política e depende do apoio tanto do seu público interno quanto externo, bem como o papel da educação como transformadora da realidade, metade das escolas respondeu que acredita que seu PPP supre as necessidades existentes na comunidade à qual está inserida, sendo elas a U1, U2, U4 e U8.

A concordância quanto à presença da educação ambiental no PPP foi em 4 escolas, em 3 escolas não houve concordância sobre como ela está disposta, tendo em vista que 6 escolas

estão em processo de modificação ou a modificação no PPP foi recente. Dessa forma, possivelmente irão adequar o conceito para abranger aspectos da educação ambiental, tendo em vista seu caráter crítico e emancipatório, dando a devida importância a essa temática.

3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Na educação ambiental conservadora, o ensino dos conceitos é fragmentado e, com isso, o educando não percebe o conceito no todo de forma contextualizada, apenas no somatório de suas partes. Para a educação ambiental pragmática, a “solução” de problemas se dá apenas de forma ativa para cada problema específico, ou seja, a questão do lixo não é tratada de forma crítica, apenas a reciclagem/recolhimento desse lixo é a solução para tal. Dessa maneira, segundo Gomes (2011, p. 28), “o meio natural manifesta, mesmo de forma silenciosa, o reflexo de uma alienação da sociedade, no que se refere ao “modo de vida” que a humanidade pós-moderna tem adotado” . Ainda, na educação ambiental pragmática, há a proposição de recursos ou alternativas para minimizar as consequências do uso de recursos limitados e escassos pela produção, tudo com viés sustentável (LIMA, 2004).

Em contraponto, na educação ambiental crítica, há a inferência com um olhar sociológico e político aos porquês relacionados ao capitalismo, ao consumismo desenfreado (LAYRARGUES; LIMA, 2011). A educação ambiental crítica também pode ser adjetivada como ecopedagogia (IARED et al., 2021). Segundo os estudos de Iared et al. (2021), a educação ambiental com caráter mais crítico, social, foi desenvolvida durante a década de 90 com foco nos cidadãos, para torná-los críticos, pensantes.

Quando ocorre a diferenciação entre macrotendências, não é afirmado que na prática ocorra apenas uma ou outra, mas, pelo contrário, podem ocorrer múltiplas tendências dentro da prática, que dependem da formação do educador. De acordo com Iared et al. (2021):

[...] existem muitas práticas e formações ingênuas ou mal endereçadas à educação ambiental, o que faz com que educadoras/es que aprofundam conhecimentos teóricos e buscam práticas mais orientadas sintam a necessidade de diferenciar essa condução de outras práticas que não almejam a transformação social pela via educativa e não são situadas politicamente (IARED et al., 2021, p. 4).

Para Gomes (2011), a busca por uma educação crítica impulsiona a mudança e consequentemente a percepção de mundo. Para isso, o educador precisa educar com base na cidadania, pensar no capitalismo como força de dominação, levar em conta a atuação política, significando conteúdos (GOMES, 2011).

3.1 MARCOS HISTÓRICOS PARA O MEIO AMBIENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Para Freire (1987), educar significa utilizar de teorias confrontando a prática, de forma consciente e reflexiva entre as conexões do todo e do individual. A educação ambiental é uma extensão da educação, a qual atende não só o estudo do meio ambiente, mas também abarca as relações entre os seres humanos e a natureza com questões relacionadas aos valores culturais e éticos estabelecidos dentro de cada uma dessas relações. Para Loureiro (2004, p. 16), a educação: “é um dos meios de atuação pelos quais nos realizamos como seres em sociedade – ao propiciarmos vivências de percepção sensível e tomarmos ciência das condições materiais de existência.” A partir do momento em que a educação chega ao sujeito coletivo, a perspectiva da ação educativa na educação ambiental ganha novas práticas, de modo que os educandos, a partir da formação de novos conhecimentos, se tornam críticos perante suas próprias condições de existência.

Dessa forma, a base para a educação ambiental é a educação em sua forma inerte. Ou seja, a educação como uma ferramenta para a produção de novos saberes com os materiais disponíveis para tal, a fim de atender, na prática, as demandas exigidas por um determinado contexto. Esse é um processo coletivo, não isolado e acrítico.

Para entender o surgimento da Educação Ambiental e de suas políticas públicas no Brasil, se faz necessária uma breve retrospectiva dos principais marcos ambientais internacionais e nacionais. A inquietação frente aos problemas ambientais levou à união para o surgimento de movimentos com ênfase no debate acerca destes. O governo, na busca por adequar o desenvolvimento e as consequências ligadas a ele, dá origem à Educação Ambiental a partir de políticas públicas e regulamentações específicas para suas práticas.

3.2 DOS MOVIMENTOS AMBIENTAIS ATÉ O SURGIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Os primeiros movimentos surgiram pelo aumento da degradação ambiental proveniente da revolução industrial, entre as décadas de 1960 e 1970. Um deles foi o denominado Ecologismo Contestatório. Desse movimento, participaram Rachel Carson e Jean Dorst, com as publicações de “Primavera Silenciosa” e “Antes que a natureza morra”, respectivamente. Essas publicações tiveram alta repercussão (CARVALHO, 1988),

traduzindo o sentimento de insatisfação da população frente ao crescimento econômico acelerado acompanhada da degradação ambiental.

Diante dessa preocupação, órgãos importantes realizaram conferências e seminários abordando a temática ambiental, tais como a UNESCO (REIGOTA, 2009), bem como foram criadas diversas políticas públicas relacionadas ao tema (tabela 1). Um dos eventos mais importantes com ênfase aos recursos naturais foi a I Conferência das Nações Unidas, em Estocolmo, que tratou da dominação do Homem sobre a natureza, destruindo-a em prol do seu crescimento (GADOTTI, 2008; RIBEIRO; BOER; COUTINHO, 2020). Segundo Reigota (2009), a grande pauta abordada foi a poluição ambiental, entretanto o Brasil defendeu a ideia de que “a poluição era o preço pago pelo progresso”, explicada, em partes, pelo sistema político ditatorial-tecnocrata da época.

Tabela 1 - Principais eventos e políticas públicas relacionados à Educação Ambiental.

Ano	Evento/Lei	Objetivo
1965	Conferência realizada em Keele	Termo "Educação Ambiental"
1972	I Conferência das Nações Unidas realizada em Estocolmo	Educação Ambiental presente na Recomendação 96 da conferência.
1975	Criação do Programa Internacional de Educação Ambiental	Como resultado da recomendação 96 da Conferência de Estocolmo.
1975	Lançamento da Carta de Belgrado	Necessidade do trabalho em conjunto dos cidadãos para o crescimento econômico sem a diminuição da qualidade de vida da população.
1977	Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental em Tbilisi	Estratégias e ações orientadoras para a Educação Ambiental.
1981	Lei nº 6.938 Política Nacional do Meio Ambiente	Educação ambiental como princípio devendo ser desenvolvida em todos os níveis de ensino para defesa do meio ambiente.
1987	Publicação do livro "Nosso Futuro Comum"	Em decorrência de reuniões realizadas pós Conferência de Estocolmo.
1988	Constituição Federal Brasileira	Art. 6 - Promoção da educação ambiental em todos os níveis de ensino e conscientização pública para a preservação do meio ambiente.
1990	Conferência Mundial Educação para Todos	Conceito de Analfabetismo Ambiental.

1992	Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento Humano/ ECO 92	Objetivo estabilizar a concentração de Gases de Efeito Estufa na atmosfera tendo como ferramenta a Educação ambiental.
1997	Protocolo de Quioto no Japão	Metas para a redução da emissão de Gases de Efeito Estufa utilizando como um dos mecanismos a educação ambiental.
1998	Decreto nº 2.652 Convenção Quadro sobre Mudanças do Clima	Obrigatoriedade em promover a educação sobre questões envolvendo as mudanças climáticas.
1999	Lei nº 9.795 Política Nacional de Educação Ambiental	Art. 3 - Cabe às instituições educativas a promoção da educação ambiental e art. 4º - princípios básicos da educação ambiental.
2000	Lei nº 9.985 Sistema nacional de Unidades de Conservação da Natureza - SNUC	Art. 4 - Como um dos objetivos do SNUC está a promoção da educação ambiental.
2002	Lei nº 11.730, é instituída a Política Estadual de Educação Ambiental no Rio Grande do Sul e criação do Programa Estadual de Educação Ambiental	Complementa, a nível estadual, a Política Nacional de Educação Ambiental.
2009	Instituída a Política Nacional sobre Mudança do Clima (PNMC).	Art. 5- Identifica como diretriz da PNMC a promoção e a disseminação de informações, a educação e a capacitação e a conscientização pública sobre a mudança do clima.
2010	CONAMA - Resolução nº 422	Estabelece as diretrizes da educação ambiental para campanhas, ações e projetos de educação ambiental.
2014	LDB	A Educação ambiental é disposta, nos objetivos e metas, para ser tratada com um tema transversal.
2016	Acordo de Paris	Texto acordado, contou com o reforço ao Princípio das Responsabilidades Comuns, destacando sobre a justiça climática e a necessidade de garantir a qualidade dos ecossistemas e da vida. Além disso, reforçou a importância da educação, da participação popular e da sensibilização quanto a temática ambiental.
2021	Cúpula mundial de líderes pelo clima	Discussão sobre as mudanças necessárias para a melhoria da qualidade de vida da população, principalmente em relação a emissão de gases de efeito estufa.
2021	COP 26 Conferência das Nações Unidas sobre Mudança do Clima	Para minimizar os impactos das mudanças climáticas buscaram a mobilização de fundos e ações de adaptação e resiliência.

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante a Conferência, foi elaborado um relatório no qual haviam recomendações aos países participantes. Entre elas, a Recomendação de nº 96, a qual dispunha sobre a Educação ambiental, destacando-a como uma importante ferramenta para a melhoria dos problemas ambientais. Após a conferência, foram feitas diversas reuniões para tratar dos problemas apontados em Estocolmo. As reuniões originaram o livro denominado “Nosso Futuro Comum”, quando surgiu o termo “Desenvolvimento Sustentável” (REIGOTA, 2009). O conceito do termo representa um modelo de desenvolvimento que atende as necessidades do presente sem comprometer as gerações futuras.

Após a Conferência de Estocolmo, foi realizado um seminário em Belgrado que culminou na publicação da “Carta de Belgrado”. A carta buscou a formação de uma estrutura global para a Educação Ambiental, considerando a necessidade do trabalho coletivo dos sujeitos a favor do crescimento econômico sem a diminuição da qualidade de vida das pessoas (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL, 2021), bem como definiu os objetivos da Educação Ambiental (REIGOTA, 2009). Nota-se, portanto, a importância dada à adaptação dos sujeitos e da coletividade em prol do crescimento econômico.

Inspirada na Carta de Belgrado, o evento mais importante da Educação Ambiental ocorreu em 1977, em Tbilisi, na Geórgia, denominado “Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental”, em parceria com a UNESCO. Nesse evento, foram propostas estratégias e ações orientadoras para a Educação Ambiental, as quais são utilizadas até os dias atuais (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL, 2021). Nesse evento, houve a afirmação do caráter interdisciplinar, crítico, ético e transformador da educação ambiental (BOER, 2007; GUIMARÃES, 2013; RIBEIRO; BOER; COUTINHO, 2020), portanto divergindo do conceito de Educação Ambiental da Conferência de Educação da Universidade de Keele, na Inglaterra em 1965, pois nesse caso estava “interligada aos princípios básicos da ecologia e de conservação [...]” (MORALES, 2009, p. 163).

O contexto mundial foi marcado por diversos eventos, os quais destacaram a importância da Educação Ambiental para o enfrentamento das crises ambientais fruto do crescimento econômico. No Brasil, a Educação Ambiental surgiu durante o regime militar, quando o intenso debate sobre a degradação ambiental foi determinante para o nascimento de educadores ambientais (REIGOTA, 1998). O principal deles foi José Lutzemberger, que publicou o “Manifesto Ecológico Brasileiro”, em 1980.

Em 1981, é publicada a Lei da Política Nacional do Meio Ambiente, a qual estabeleceu a Educação Ambiental como um princípio, devendo ser desenvolvida em todos os níveis de ensino e à comunidade, para capacitá-los a fim de atuar na defesa do meio ambiente (BRASIL, 1981). Dessa forma, deu-se ênfase à importância da educação ambiental, a qual foi citada como princípio na Política do Meio Ambiente. A partir disso, em 2010, o Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), estabeleceu as diretrizes da educação ambiental para as campanhas, as ações e os projetos de educação ambiental (CONSELHO NACIONAL DO MEIO AMBIENTE, 2010).

Em 1992, durante a Eco-92 sediada no Rio de Janeiro, foi elaborada a Agenda 21, com o objetivo de construir um roteiro detalhado para orientar os governos para o desenvolvimento sustentável. Ainda, no capítulo 36º da Agenda 21, a educação é utilizada na promoção do desenvolvimento sustentável (CRESPO, 1998). Logo, a educação ambiental utilizada dessa forma corrobora com a lógica de mercado e foge do ideário crítico, transformador e ético da Educação Ambiental disposto no evento de Tbilisi, em 1977.

Em comparação entre a Conferência de Estocolmo e a Conferência realizada no Rio de Janeiro, Reigota (2009) afirma que a primeira abordou a relação do Homem com a Natureza, em uma perspectiva naturalista, enquanto na Eco-92 o enfoque foi ao desenvolvimento sustentável.

A nível nacional brasileiro, em 1988, a proteção ambiental ganhou ênfase na Constituição Federal Brasileira, lei fundamental que rege as normas do Brasil. No art. 225, foi disposto que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 1988).

A lógica que se segue é que, para preservar e defender, é necessário conhecer o meio ambiente. Dessa forma, a constituição brasileira abrange em seu art. 6º sobre a promoção da “educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988). Então, a nível nacional foi previsto que o meio ambiente deve estar ecologicamente equilibrado, ser de uso comum e que, para sua efetiva preservação, é necessário que haja a educação ambiental, formal ou informal.

A nível internacional, em 1990, na Tailândia, foi realizada a Conferência Mundial Educação para Todos, cujo objetivo foi o de estabelecer compromissos mundiais para garantir aos cidadãos os conhecimentos básicos para uma vida digna. Nessa conferência, destacou-se o conceito de “analfabetismo ambiental” (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO

RIO GRANDE DO SUL, 2021). Para diminuir o analfabetismo ambiental, em 1996 o Brasil dispõe em sua Lei de Diretrizes Básicas para a Educação Nacional (nº 9.394, de 20 de dezembro) a formação básica do cidadão, na qual fica assegurada a compreensão do meio ambiente natural e social (BRASIL, 1996). Além das pressões internacionais ao governo brasileiro, de acordo com Carvalho (1998), o incremento da educação voltada ao meio ambiente ocorre com a pressão de novos movimentos sociais e ambientalistas que surgem no Brasil durante esse período.

3.3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA POLÍTICA PRÓPRIA

Em 1997, o tema “mudanças climáticas” ganhou ênfase no Japão, com a assinatura do Protocolo de Quioto, que estabeleceu metas para a redução da emissão de GEE e mecanismos para que estas sejam atendidas (MOREIRA; GIOMETTI, 2008). Frente às mudanças climáticas, a educação ambiental surge como uma ferramenta para atingir as metas relacionadas à redução da emissão de gases de efeito estufa. Entretanto, como uma ferramenta, ela necessita ser amparada por um manual. Dessa forma, é instituída a Política Nacional de Educação Ambiental.

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) foi instituída em 1999, pela lei nº 9.795, a partir da qual a educação ambiental é impulsionada no país. Em seu art. 3º, dispõe que cabe às instituições educativas promover a educação ambiental de forma integrada aos programas educacionais que desenvolvem. No art 4º, a PNEA cita os princípios básicos da educação ambiental, sendo eles: o “enfoque humanista, holístico, democrático e participativo valorizando os saberes tradicionais [...]” (BRASIL, 1999). Apesar de ser instituída em 1999, a lei só foi regulamentada em 2002, evidenciando a negligência do governo em relação à temática (MORALES, 2009).

No Rio Grande do Sul, em 2002, é realizada a publicação da Política Estadual de Educação Ambiental para o estado, complementando a lei federal (RIO GRANDE DO SUL, 2002). A fim de atender ao previsto nas leis, o governo do estado criou e instituiu, em 2005, o órgão gestor da Órgão Gestor da Política Estadual de Educação Ambiental (RIO GRANDE DO SUL, 2005).

Em 2009, a Educação ambiental está presente na Política Nacional sobre Mudança do Clima (PNMC), a qual em seu art. 5º identifica como diretriz da PNMC a “promoção da disseminação de informações, a educação, a capacitação e a conscientização pública sobre

mudança do clima.” (BRASIL, 2009), dessa forma corroborando com o estabelecido na Constituição Federal Brasileira.

Para regulamentar o ensino da educação ambiental, o Ministério da Educação, em 2012, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Nela, está o enfoque na natureza como fonte de vida e a justiça social na dimensão ambiental, direitos humanos, trabalho, consumo, saúde e pluralidade (BRASIL, 2012). Em 2014, a Educação Ambiental é posta como um tema transversal, desenvolvida como uma prática educativa integrada, permanente e colaborativa (BRASIL, 2014).

Em 2016, entra em vigor o Acordo de Paris. Assim como no protocolo de Quioto, foi tratado sobre a necessidade de haver redução nas emissões de GEE. O texto acordado contou com o reforço ao Princípio das Responsabilidades Comuns, sobre a justiça climática e a garantia da qualidade dos ecossistemas e da vida. Além disso, o acordo também reforçou a importância da educação, da participação popular e da sensibilização quanto à temática ambiental (ARAÚJO; NETO; SÉGUIN, 2019).

No Rio Grande do Sul, em 2020, foi publicado o Código Estadual do Meio Ambiente, no qual em seu Art. 3º dispõe sobre a educação ambiental como um elemento essencial e permanente para a educação estadual a fim de garantir o que está previsto no Art. 225 da Constituição Federal Brasileira (RIO GRANDE DO SUL, 2020).

Atualmente, o tema que rege os debates ambientais são as mudanças climáticas. Dessa forma, em 2021 foi realizada a Cúpula Mundial de Líderes pelo Clima, convocado pelo presidente dos Estados Unidos, Joe Biden. O objetivo da cúpula foi discutir as mudanças que precisam ser feitas nos próximos anos para a melhoria da qualidade de vida da população, principalmente em relação à emissão de gases de efeito estufa. Ainda, no mesmo ano, ocorreu a Conferência das Nações Unidas sobre Mudança do Clima, onde os líderes se comprometeram a dispor de medidas para redução das emissões de GEE e mobilizar fundos para adaptação e resiliência frente a esse fenômeno.

Diante dos principais marcos históricos que deram origem e auxiliaram para o melhor desenvolvimento da Educação Ambiental, o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul publicou, em 2021, a Resolução de número 363. Essa Resolução trata das diretrizes da educação ambiental para o estado do Rio Grande do Sul, tendo por base legislações anteriores, aspectos históricos e atuais. Por meio dessa Resolução, busca-se atender o que está previsto em legislações anteriores. Conforme as macrotendências descritas por Layrargues e Lima (2011), assim como a PNEA, a Resolução Estadual 363/2021 apresenta uma educação ambiental crítica pois visa a uma educação cidadã, responsável, crítica e participativa dos

educandos e da comunidade onde cada sujeito seja capaz de tomar decisões transformadoras (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL, 2021).

3.4 AS 3 FACES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A partir das questões históricas, a Educação Ambiental passa por uma série de transformações fortemente dependentes do período em que está inserida. Dessa forma, os pesquisadores Layrargues e Lima (2011) realizaram um mapeamento das macrotendências da educação ambiental brasileira ao longo dos anos, sendo elas: A conservadora ou naturalista, a pragmática ou a crítica (LAYRARGUES; LIMA, 2011; LOUREIRO, 2006); ou definidas também por Martinez-Alier (2007) como: Culto ao silvestre, evangelho da ecoeficiência e ecologismo dos pobres, referindo-se respectivamente a cada uma delas.

A importância da definição de cada uma das correntes serve para a análise de como a Educação ambiental está inserida de diversas formas nos ambientes escolares ou em atividades informais. Como exemplos do seu uso, destacam-se pesquisas realizadas em livros didáticos por Fernandes, Kataoka e Suriani-Affonso (2021), em escolas da rede municipal de ensino no Mato Grosso do Sul (SANTOS, ALVES, 2021), em escolas de Diadema, São Paulo (COLAGRANDE et al., 2021), nas questões ambientais em livros didáticos de diferentes disciplinas da quinta-série do ensino fundamental (MARPICA, 2008), bem como na análise das concepções de professores participantes de um processo de formação continuada (MOSER et al., 2020), entre outros.

O surgimento de cada uma das correntes de educação ambiental não foi dado de forma isolada. Dessa forma, cada uma iniciou em um período até evoluir e chegar a sua nova forma, partindo basicamente de uma forma mais aderida a conceitos ecológicos até uma análise mais reflexiva e prática.

A primeira delas foi a Educação Ambiental Conservadora ou naturalista, a qual aborda uma “pauta verde” e o “conhecer para amar, amar para preservar” (LAYRARGUES; LIMA, 2011). A Educação Ambiental conservadora iniciou durante o surgimento dos movimentos ambientalistas do século XIX, com a romantização do meio ambiente (SILVA; CAMPINA, 2011), também chamada de Alfabetização ecológica por Layrargues e Lima (2011).

O contexto de surgimento da Educação Ambiental Pragmática se dá a partir da busca por alternativas remediadoras das consequências ambientais acarretadas pelo desenvolvimento econômico (SILVA; CAMPINA, 2011; CRESPO 1998). É na educação ambiental pragmática que surge o conceito de desenvolvimento sustentável, consumo

sustentável, mercado de carbono e economia verde. Na corrente pragmática, há a chamada “pauta marrom”, onde o paradigma do “lixo” é presente (LAYRARGUES; LIMA, 2011). Para Loureiro (2003), com a coisificação de tudo, o tema gerador de atividades de muitas escolas é a questão do lixo, o qual é visto apenas superficialmente pelo processo educativo. Para o pesquisador, mesmo com a alteração de hábitos e comportamentos relacionados a essa forma de visão, ela ainda não enfrenta o problema na sua forma totalitária.

A educação ambiental crítica reflete sobre a complexidade das relações existentes entre Ser Humano e natureza e tudo que há ao redor, a questão da ética, das relações sociais, da lógica de acumulação do Capital, e o enfrentamento das desigualdades sociais e da justiça social é muito forte (LAYRARGUES; LIMA, 2011). O crescimento dessa corrente ocorreu principalmente na última década, tendo por base o pensamento de Paulo Freire e teorias marxistas (LAYRARGUES, 2012). A macrotendência crítica surge com o objetivo de aliar as questões ambientais, sociais e econômicas a partir de um debate reflexivo e crítico.

A educação ambiental crítica tem uma visão sistêmica do todo, onde o meio ambiente se relaciona com os seres humanos, os quais se relacionam com outros seres humanos, em uma totalidade complexa buscando o equilíbrio entre suas partes (GUIMARÃES, 2016). Uma sociedade de risco, que emerge a partir da individualização, dá origem a consequências ambientais, sociais e econômicas que ainda não puderam ser mensuradas (BECK, 1992). Dessa forma, torna-se ainda mais relevante a reflexão sobre a complexidade das relações estabelecidas, cujo processo educativo dotado de valores transforma o conhecimento (JACOBI, 2004) e conseqüentemente sua prática.

Para definir em que corrente cada período se encontra, Layrargues (2012) delimitou cada uma das correntes de educação ambiental a partir do tema e de suas palavras-chave. A tabela a seguir apresenta suas macrotendências com suas respectivas palavras-chave ou temas abrangentes a cada uma delas.

Tabela 2 - Temas/palavras-chave relacionadas as macrotendências da Educação Ambiental conforme Layrargues (2012), adaptado.

Correntes da Educação Ambiental	Temas ou Palavras-Chave
Conservacionista/Naturalista	Alfabetização Ecológica, pauta verde, biodiversidade, ecoturismo, unidades de conservação, estudos sobre os biomas

	brasileiros.
Pragmática	Pauta marrom, resíduos, coleta seletiva, reciclagem, consumo sustentável, desenvolvimento sustentável, economia verde, mercado de carbono, economia de energia.
Crítica	Cidadania, democracia, participação da comunidade, emancipação, transformação social, justiça ambiental, conflitos sociais.

Fonte: elaborado pela autora.

Na macrotendência conservacionista, há apenas a explanação de conceitos, não sendo crítica tampouco reflexiva. A partir da crise ambiental, a corrente conservacionista/naturalista, baseada em cientistas da natureza, foi dando origem às duas outras correntes. Tais correntes possuem objetivos distintos, aos quais, na pragmática, busca-se a solução prática de problemas, sem a devida reflexão. Já a crítica, provém de cientistas sociais que buscam através da reflexão, da criticidade alternativas para a transformação e emancipação dos sujeitos sociais, engajada na luta social (LAYRARGUES, 1999).

Além das macrotendências apontadas por Layrargues e Lima, têm-se as abordagens da educação ambiental por Tozoni-Reis (2007), separando-a em 5 grupos, desde uma educação ambiental moralista e regrada até uma educação ambiental crítica e reflexiva que tenha por objetivo o equilíbrio entre o social e o ambiental. Mesmo com abordagens similares, a separação em muitas categorias traz dúvidas perante o enquadramento da educação ambiental analisada de forma prática. Dessa forma, utilizar-se-á a contribuição principalmente das macrotendências sintetizadas estabelecidas por Layrargues e Lima, que utilizaram de diversos autores para fazer a sua formação, tal como Tozoni-Reis para o estabelecimento de seus parâmetros.

Assim como a Educação Ambiental Crítica, o MST busca iniciativas que contestem a realidade atual imposta pelo capitalismo. A partir dos movimentos sociais, principalmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), as questões agrária e ambiental foram fundidas gradualmente (TAVARES; MARI, 2015). O diálogo entre a educação do

campo, formada com o viés transformador relacionada ao MST, e a educação ambiental tem inúmeras possibilidades. Isso é possível pois tanto os movimentos sociais quanto a Educação ambiental crítica têm a reflexão, transformação e criticidade como base de suas lutas (MAGACHO; CAVALARI, 2019).

Tendo em vista tal aproximação, para Sammarco, Rodriguez e Foppa (2020), esse diálogo pode ser facilitado, desde que se tenham estruturas escolares que facilitem o processo. Dessa forma, tornam as escolas do campo, assim como previsto tanto na Política Nacional de Educação Ambiental quanto na Resolução do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, capazes de desenvolver uma educação ambiental crítica, participativa, humanista, democrática e holística. Caldart (2010) coloca a Educação do Campo como um lugar para pensar o público de forma coletiva, recuperando seus sentidos originários aos interesses do povo com a participação de todos.

3.5 HISTÓRICO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Em 1930, o Brasil estabeleceu que sua educação no meio rural seria voltada para atender ao desenvolvimento e industrialização do país. Nesse viés, o camponês era considerado “atrasado” pelo mantimento dos seus saberes tradicionais, tendo a educação o papel principal de “modernizá-lo” (FREITAS, 2014). Segundo Lombardi (2008), os anos de 1961 a 1996 promoveram uma unificação das normas da educação nacional e a concepção produtivista da escola, tendo como marco a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961. Para melhor entendimento dos momentos históricos e dos principais marcos da educação do campo, segue abaixo a tabela 2.

Tabela 2 - Principais eventos e políticas públicas relacionados à Educação do Campo.

Ano	Momento/descrição
1990	Força dos movimentos sociais
1996	Lei de diretrizes básicas
1997	I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária - Busca por uma educação rural igualitária
1997	I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo
2002	Resolução nº 1 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
2004	II Conferência Nacional de Educação do Campo
2006	Parecer nº 1 - Reconhece a pedagogia da alternância

2010	O Decreto nº 7.352 - Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
2014	Plano Nacional de Educação
2021	Resolução 363 - Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Ambiental no sistema estadual de ensino

Fonte: Elaborado pela autora.

Em 1990, diante do contexto histórico vivido no Brasil (pós-ditadura), os movimentos sociais ganharam força, tendo como meta os direitos à terra e à educação dos camponeses. Nesse sentido, foi dado início à luta para a construção de políticas públicas à população do campo, com isso surge um grupo denominado “Por uma Educação do Campo”, começando o movimento “Articulação por uma Educação do Campo” (REIGOTA, 2009).

Dessa forma, a Educação do Campo nasce a partir da mobilização de diferentes atores em movimentos sociais em busca da justiça e da igualdade social (BATISTA; COSTA; COSTA, 2019). Na busca por seus objetivos, esses atores travaram um embate contra o sistema homogêneo perpetuado e amplamente difundido pela lógica capitalista, reivindicando propostas pedagógicas que fossem compatíveis com a realidade dos povos e toda sua complexidade (CALDART, 2007). Dessa forma, a busca por uma política educacional às comunidades camponesas teve por objetivo garantir o pertencimento das comunidades, seu território e sua identidade (MACHADO, 2017), as quais não estavam sendo postas em prática devido ao período brasileiro recente de ditadura militar.

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, na qual em seu Art. 18º expôs a educação do campo como aquela situada na área rural e propôs medidas para a adequação da escola à vida no campo, como a organização do calendário escolar conforme às fases do ciclo agrícola (BRASIL, 1996). Mesmo diante de uma diretriz nacional, as escolas da zona rural encontravam-se desamparadas (MACHADO, 2017).

Em 1997, ocorreu o I ENERA (I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária), em parceria com o MST, UNB, UNESCO, UNICEF e CNBB. Tal encontro foi importante por ter sido um espaço de discussão que deu visibilidade à população rural e aos interesses dos movimentos sociais (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999; LIMA; NETO, 2013). Ainda em 1997, foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Nessa conferência, foi tratado sobre a necessidade de haver uma educação específica

às comunidades camponesas, bem como foi onde surgiu a diferenciação do conceito de educação do campo e educação no campo (LIMA; NETO, 2013).

No âmbito legislativo, uma das conquistas mais importantes para a educação do campo foi a Resolução nº 1/2002. Essa resolução tratou das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a qual teve uma grande relevância para o futuro, com direcionamentos específicos para as Escolas do Campo (BATISTA; COSTA; COSTA, 2019). Em 2004, ocorreu a II Conferência Nacional de Educação do Campo, cujo objetivo foi inserir os jovens do campo às escolas, não apenas nas séries iniciais. O lema dessa conferência foi “Educação do campo: direito nosso, dever do Estado”, assim dando ênfase ao dever do Estado em concretizar ações conforme as demandas geradas (LIMA; NETO, 2013).

Ao longo do tempo, as legislações passaram por transformações, adquirindo formas que possibilitaram a garantia de universalidade dos direitos na esfera legal. É dessa forma que a Educação do Campo passou a ter reconhecimento e legitimidade sobre as condições necessárias para sua realização. Em 2006, foi emitido o parecer nº 1/2006 que reconhece a pedagogia da alternância. Em 2010, o governo publica o Decreto nº 7.352, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que trata sobre os princípios da educação do campo, servindo de aparato legal às escolas do campo e podendo ser desenvolvidos juntamente com as Proposta Político Pedagógicas de cada escola, levando em consideração suas especificidades (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006). Em seu Art. 2º, o decreto nº 7.352/2010 dispõe sobre o incentivo à formulação de projetos específicos para as escolas do campo (BRASIL, 2010). Em 2014, foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE), apresentando um caráter humanista crítico (MIRA; FOSSATTI; JUNG, 2019).

Nessa perspectiva, o PRONERA busca por uma educação com o dever de respeitar os princípios como a diversidade, os aspectos culturais, sociais, ambientais e políticos. Com isso, o calendário escolar deveria ser ajustado conforme as particularidades regionais e dos ciclos produtivos, o reconhecimento da escola multisseriada com diferentes séries na mesma sala, bem como a pedagogia da alternância, em que há a combinação de atividades dentro de sala de aula com práticas na propriedade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010). Atualmente, a Educação do Campo passa por uma fase complicada quanto à execução de programas governamentais de políticas públicas. Um exemplo é o elevado índice de fechamento de escolas do campo, como exposto pelo pesquisador Silva (2016), que relata sobre a realidade do Estado de Alagoas (PA), tendo por base os resultados dos Indicadores Demográficos Educacionais do Ministério da Educação (MEC).

De modo geral, segundo Medeiros e Menezes (2020), há uma dúvida no que concerne à aplicação das políticas curriculares, como a BNCC, a qual atua com uma visão de “cima para baixo”, com um padrão pré-estabelecido em que autores do campo curricular evidenciam os programas curriculares elaborados por especialistas ou outros grupos que não conhecem a realidade do lugar onde serão implementados, prevalecendo ainda uma cultura hierárquica na formação, planejamento e execução do currículo escolar (APPLE, 2006; GIROUX; SIMON, 2006, LOPES; MACEDO, 2011; MACEDO, 2011; MEDEIROS; MENEZES, 2020).

Para Vieira (2015), as práticas de ensino da escola precisam levar em conta o papel do camponês na sociedade, tendo em vista a produção de alimentos, porém, utilizando-se da diferenciação entre educação do campo e rural como base para os conteúdos. Na sua pesquisa, o autor identificou um livro utilizado em uma escola do campo, o qual faz uma análise positiva do agronegócio (monocultura de larga escala) para o desenvolvimento do país. O livro utilizado pela escola não citou, nem referenciou sobre as consequências desastrosas desse sistema de produção, que explora de forma desenfreada a natureza e utiliza indiscriminadamente substâncias tóxicas (VIEIRA, 2016). No viés da instituição, o Estado sempre buscou atender aos interesses das grandes classes. No campo, o Estado agiu seletivamente, direcionando incentivos e investimentos governamentais para a elite do agronegócio, estimulando seu avanço e crescimento. Dessa forma, atua expropriando camponeses, escancarando esse fenômeno a partir do êxodo rural.

Em 2021, o Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul publicou uma Resolução estabelecendo as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Ambiental no sistema estadual de ensino. Para as escolas do campo, assim como as instituições de ensino básico ou superior “devem constituir-se em espaços integrais de educação ambiental referências de Educação Ambiental [...]” (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL, 2021, p.10). Além disso, dispõe sobre o dever das instituições de estimular o pensamento crítico e a reflexão sobre as desigualdades, com a intenção de obter a justiça ambiental. No último artigo da seção “Organização Curricular”, o Conselho de Educação põe como sendo um instrumento imprescindível ao planejamento em educação ambiental, o levantamento socioambiental, histórico de formação das comunidades e da sua ocupação (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL, 2021).

Dessa forma, o papel da educação ambiental em escolas do campo ainda ganha maior relevância, principalmente tendo em vista os impactos sentidos pelas populações vulneráveis

devido às mudanças climáticas, o resgate de saberes tradicionais, o potencial de resiliência e adaptação dos atores sociais envolvidos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO ACERCA DO CENÁRIO DE ESTUDO

O panorama geral do cenário de estudo traz a contextualização da localização das escolas, dos aspectos principais da disciplina de educação ambiental e dos educadores de educação ambiental.

4.1.1 Panorama das escolas

Todas as escolas participantes da pesquisa encontram-se próximas a áreas de produção, na grande maioria de soja. Além disso, duas delas estão perto ou dentro da Área de Proteção Ambiental do Ibirapuitã. A Área de Proteção Ambiental, ou também chamada de APA, é uma unidade de conservação estabelecida pela lei nº 9.985 de 2000, a qual é um:

[...] espaço territorial e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais, com características naturais relevantes, legalmente instituído pelo Poder Público, com objetivos de conservação e limites definidos, sob regime especial de administração, ao qual se aplicam garantias adequadas de proteção (BRASIL, 2000, p. 1).

Estar próximo a uma unidade de conservação ou até mesmo dentro dela é um privilégio para as escolas. Segundo Valenti et al. (2012), o potencial desses espaços para o desenvolvimento da educação ambiental é gigante. Ademais, as três macrotendências da educação ambiental podem estar articuladas para melhor atender aos objetivos tanto da Unidade de Conservação quanto da escola. Dentro das Unidades de Conservação, a linha pedagógica, difundida pelo IBAMA, visa “unir a gestão ambiental ao processo de ensino-aprendizagem, para permitir certo controle social no manejo dos recursos naturais” (VALENTI et al, 2012, p. 9). Tal linha prioriza a visão crítica perante o uso dos recursos naturais, bem como contém de forma intrínseca a ela o caráter emancipatório dos atores que se beneficiam.

Desde a criação do plano de manejo da área, questões acerca do meio ambiente já vinham sendo elencadas, tendo como principais problemas: agrotóxicos, erosão, queimadas e

desmatamento. Além disso, a relevância da educação ambiental também já vinha sendo explicitada, de modo que o plano de manejo dispunha sobre a necessidade da “construção de uma consciência crítica e participativa para a construção de um processo de desenvolvimento socialmente mais justo e ambientalmente mais equilibrado [...]” (INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE, 1999, p. 61). Além disso, a formação de indivíduos que exerçam a cidadania de forma consciente se torna ainda mais necessária a partir da obrigatoriedade de constituição de um Conselho Consultivo da APA do Ibirapuitã, composto por representantes do poder público, bem como da sociedade civil (INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE, 2017).

A prática educativa utilizada nas unidades de conservação de forma acrítica tem consequência direta na educação ambiental, em que se buscam formas de simplificação das relações entre homens e natureza, já que a culpa aos problemas ambientais recai ao Homo Sapiens (LOUREIRO; CUNHA, 2008). Dessa forma, a culpa é pretensiosamente passada a uma “terceira pessoa”, retirando-a de nossos ombros para apenas ensinar o que deve ser feito. Além disso, desconsidera a trajetória de cada um, negligenciando a existência de diferentes povos e comunidades que não aderiram à “coisificação da natureza” (LOUREIRO; CUNHA, 2008). Uma alternativa a essa fragmentação da natureza e do pensamento são as escolas multisseriadas. Para melhor visualização dos dados obtidos foi elaborada a tabela 2, encontrada abaixo.

Tabela 3 - Características das escolas rurais de Santana do Livramento que participaram da pesquisa

Escolas	Multisseriada	Interdisciplinaridade	Participação da comunidade	Vínculo MST	Filhos de assentados	Projetos com outras escolas
U1	-	X	X	-	-	-
U2	X	X	X	-	-	-
U3	X	X	X	X	X	-
U4	X	X	-	-	-	-
U5	-	X	X	X	X	-
U6	-	X	-	-	-	-
U7	X	X	X	-	X	X

U8 - X X - - X

Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com Cardoso e Jacomeli (2010), as escolas multisseriadas, que antes se encontravam tanto na zona periférica quanto rural, atualmente estão apenas na zona rural. Ainda há de se pensar sobre o ensino nas escolas presentes no campo quanto à lógica de seu nascimento, principalmente quando se remonta ao tema da multissérie visto como sinônimo de atraso. Assim como as escolas seriadas, a educação ambiental em sua forma conservadora/naturalista atua na retenção de conceitos, de forma engessada. Com a utilização de turmas multisseriadas, a possibilidade de uma troca crítica e participativa de argumentos durante as aulas se torna maior, principalmente no âmbito do ensino ambiental.

A resolução estadual pede uma educação ambiental crítica, emancipatória e participativa (CEED/RS, 2021). Dessa forma, as escolas que dispõem de turmas multisseriadas, U2, U3, U4 e U7 têm maior possibilidade de ocorrência dessas características, dependendo da forma de atuação do educador. Assim como a separação de turmas em escolas seriadas, a “tradicional separação entre as disciplinas das áreas humanas, exatas e naturais perde sentido, visto que o que se busca é o conhecimento integrado de todas elas para a solução dos problemas ambientais” (ROSSINI; CENCI, 2020, p. 1742).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade também é destacada na legislação estadual, considerando-a como “princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão de seus limites, mas, acima de tudo, é o princípio da diversidade e da criatividade” (CEED/RS, 2021, p. 8). Com isso, foi constatado que a interdisciplinaridade ocorre em todas as escolas, a partir de atividades em comum, tais como: rodas de conversa, realização de projetos e conteúdos desenvolvidos de forma conjunta. Tal relação interdisciplinar se faz necessária quando se atenta para a capacitação de cidadãos críticos e reflexivos (ROSSINI; CENCI, 2020). Além disso, de acordo com Rossini e Cenci (2020), a educação ambiental provoca o maior envolvimento dos seus educandos não só nos limites da escola, como também fora dela. Para Sorrentino (1998), os educadores apresentam dois grandes desafios, sendo um deles o estímulo à visão crítica dos problemas ambientais com enfoque interdisciplinar para a construção de saberes.

Dessa forma, pensar sobre interdisciplinaridade de forma crítica também exige pensar sobre a configuração das questões ambientais em sua forma mais abrangente, tendo em vista a formação dos grupos que compõem aquela realidade e as perspectivas econômico-sociais

(COSTA; LOUREIRO 2021). Com isso, a relação entre escola e comunidade não deve ser hierárquica, ela deve ser equânime, de forma que cada uma delas tenha sua voz e possam partilhar saberes. A educação se torna cidadã no momento em que o indivíduo entende que mesmo solitário faz parte do coletivo, da comunidade na qual está inserido. Com isso, a participação da comunidade nas escolas e vice-versa é essencial, devido à ligação entre a escola e o todo.

Nessa perspectiva, a comunidade é participativa em 6 das 8 escolas entrevistadas (com exceção da U4 e da U6). Essa participação ocorre quando a comunidade é solicitada a participar, estreitando laços. A participação da comunidade faz parte da educação ambiental crítica, macrotendência proposta por Layrargues e Lima (2014). Segundo Guimarães:

Em uma concepção crítica de Educação, acredita-se que a transformação da sociedade é causa e consequência (relação dialética) da transformação de cada indivíduo, há uma reciprocidade dos processos no qual propicia a transformação de ambos ... Ensino que se abre para a comunidade com seus problemas socioambientais, sendo a intervenção nesta realidade a promoção do ambiente educativo e o conteúdo do trabalho pedagógico. Aqui a compreensão e atuação sobre as relações de poder que permeiam e estruturam a sociedade são priorizados, significando uma Educação política, a qual nos faz perceber e ser os sujeitos que somos na história (GUIMARÃES, 2016, p. 17).

Dessa forma, contar com uma educação quando a escola e a comunidade estão em sintonia é relevante para a educação ambiental estar presente de forma crítica. Essa interação propicia uma sintonia entre os atores, os quais fazem parte da realidade e realizam trocas. Além disso, Loureiro e Cossío (2007) dispuseram que a participação da comunidade deve ocorrer de forma significativa, bem como a elencaram como fator importante para a consolidação de políticas de educação ambiental.

As escolas apresentam o público variado, sendo formadas por filhos de assentados de reforma agrária ou trabalhadores assalariados das estâncias ou vinícolas. Metade das escolas são multisseriadas, com diversas turmas e séries na mesma sala de aula. Para Arroyo (2010), a existência de escolas seriadas ocasiona a segregação e a injustiça, pela crença em um modelo de desenvolvimento humano sequencial e homogêneo.

O vínculo ao Movimento dos trabalhadores rurais sem terras ainda é mantido nas escolas U3 e U5 com a disponibilização de materiais didáticos do movimento e a realização de atividades buscando incentivar o pertencimento dos alunos ao movimento e às escolas formadas predominantemente por filhos de assentados. Além disso, o movimento estimula as lutas coletivas na busca pela emancipação de seus atores por meio da reflexão e do pensamento crítico (TAVARES; MARI, 2014).

Tendo em vista a importância das escolas para a comunidade a qual faz parte, a integração entre a escola U7 e U8 dá-se pela proximidade física de ambas. O fator de integração entre escolas no desenvolvimento de projetos é importante, ainda mais quando elas atuam dentro de uma mesma comunidade. As dificuldades enfrentadas por essas escolas são semelhantes pois estão, de certa forma, inseridas diante de um mesmo contexto. Com isso, a elaboração de ações e projetos com temáticas inerentes aos problemas locais são articuladas em conjunto (SEGURA, 2007).

4.1.2 Panorama da disciplina de Educação Ambiental das escolas

Para melhor visualização e entendimento dos dados obtidos pela autora na pesquisa foi elaborada a tabela 3, a qual nos possibilita o panorama geral da educação ambiental nas escolas participantes da pesquisa, localizada abaixo.

Tabela 4 - Panorama geral educação ambiental nas escolas participantes da pesquisa

Escolas	Educação ambiental no EB	Carga horária disciplina	Suficiente	Participação alta	Saberes tradicionais	Onde	Local disciplina
U1	X	180 min	X	X	X	Rodas de conversa	Sala, horta
U2	-	180 min	-	X	X	Tarefas	Sala, horta
U3	-	120 min	X	X	-	-	Sala, horta
U4	X	120 min	X	-	X	Tarefas	Sala
U5	X	60 a 120 min	-	X	X	Tarefas	Pátio, horta
U6	X	50 min	X	X	X	Tarefas	Pátio, horta
U7	-	120 min	-	-	X	Seminários	Sala, pátio, horta
U8	-	120 min	X	X	X	Rodas de conversa	Pátio, horta

Fonte: elaborado pela autora.

No ensino formal, a educação ambiental é ofertada aos alunos no nível básico e no nível fundamental. No ensino fundamental, é obrigatória e comum a todas as escolas entrevistadas, apresentando uma disciplina específica com carga horária variando de 50 min a 3 horas semanais entre as escolas entrevistadas, mas que os educadores das escolas U2, U5 e U7 não consideram suficientes. No ensino básico, é ofertada em 3 escolas rurais, sendo elas a U1, U5 e U6 mediante projetos ou ações específicas.

Para Fernandes (2016), a educação ambiental ofertada ao ensino básico é essencial pois, segundo a autora, é nessa fase que ocorre a formação do sujeito. Nela, pode-se desenvolver o senso de responsabilidade socioambiental. A autora cita o desenvolvimento do senso de responsabilidade a partir da aprendizagem de conceitos a fim de que o aluno construa uma relação harmônica com a natureza na busca da sustentabilidade. Entretanto, essa abordagem parte para uma prática pedagógica da educação ambiental totalmente conservadora e pragmática. Os projetos envolvendo o ensino básico, em sua grande maioria, possuem ações voltadas a questões sobre o lixo, tais como: coleta seletiva, separação do lixo, reciclagem de materiais, bem como horta e compostagem. Dessa forma, predomina ainda o caráter pragmático e pouco crítico da educação ambiental. Conforme Guimarães (2016), essa educação ambiental ainda conservadora foca na transformação apenas individual, ou seja, ações atomizadas, em que os projetos em si se tornam somente transmissores de informações.

Dessa forma, para Gramsci (2001), é necessário que o educador na formação básica do educando seja um mediador a fim de superar a filosofia do modo capitalista para adaptação dos alunos ao mercado de trabalho (GADOTTI, 2013). O educador deve ser um problematizador, pois não existe qualidade de ensino que o educador apenas “passe” os conteúdos aos seus alunos, sem inserir suas próprias concepções a ele. O cidadão é dotado de conhecimentos e de saberes inerentes ao seu ser e suas vivências. Para Freire, a educação não é apolítica (FREIRE, 2001), da mesma forma o educador não deve ser.

A aula é realizada principalmente em sala de aula, no pátio da escola ou na horta. A horta é utilizada como uma ferramenta pedagógica ao ensino da educação ambiental conservadora quando se atenta ao conhecimento técnico, mesmo que de forma interdisciplinar. A utilização da mesma provoca a “[...] sensibilização às questões ambientais” (OLIVEIRA; PEREIRA; JUNIOR, 2018), entretanto tal conhecimento empregado de forma acrítica e não reflexiva se torna apenas uma transferência de conhecimentos entre o educador e o educando. A horta também surge como uma possibilidade de interação e troca entre os alunos e, além dos tratos culturais, podem surgir outras questões e temas que são inerentes e importantes para o desenvolvimento do senso crítico ligado à educação ambiental.

A participação dos alunos nas aulas de educação ambiental é considerada alta pela maioria dos educadores. Para Battaiani, Peres e Sorrentino (2020), a participação dos estudantes é composta por 2 partes principais, a afetiva e a instrumental, na qual a primeira está ligada à satisfação de fazer parte e a segunda ao aumento da eficiência de suas ações em algo maior (BATTAIANI; PERES; SORRENTINO, 2020). A vertente crítica incentiva o retorno dos saberes tradicionais os quais são importantes alicerces na construção de novos entendimentos, principalmente quando essa formação tem caráter interdisciplinar (SANTOS; TOSCHI 2015). Mesmo sem a participação ocorrer de forma espontânea, os relatos de saberes tradicionais são trazidos pelos alunos em todas as escolas, exceto na U3. Um fator relevante à falta dos saberes tradicionais serem falados na U3 deve-se ao momento de enfraquecimento dos movimentos sociais pelo governo atual (2022).

De acordo com os educadores, os educandos praticam o que aprendem e possuem efeito multiplicador em suas respectivas comunidades. Dessa forma, a participação dos educandos, juntamente com o efeito multiplicador destes, levam a uma educação ambiental crítica e emancipatória, a qual está interligada ao sentimento de pertencimento e identidade (SORRENTINO et al., 2001; BATTAIANI; PERES; SORRENTINO, 2020).

As ações de educação ambiental elencadas pelas escolas foram principalmente relacionadas ao lixo, à horta escolar e à segurança alimentar. Tendo em vista as palavras-chaves que caracterizam a macrotendência, as ações de educação ambiental pertencem predominantemente à macrotendência pragmática. Para Santos e Toschi (2015), esses temas são relevantes, entretanto as ações e reflexões destinadas a esses temas são superficiais, “devido ao atual sistema de fragmentação dos saberes [...]” (SANTOS e TOSCHI, 2015, p. 246). Além disso, são realizados projetos em toda a escola, tais como: Cavalgada ecológica, feira de ciências, trilha ecológica, ciranda dos saberes e fabricação de sabão. Entretanto, apenas a ciranda dos saberes demonstrou características de uma educação ambiental crítica com capacidade de reflexão sobre problemas em diferentes perspectivas.

4.1.3 Panorama sobre os educadores de educação ambiental

Para facilitar a visualização do panorama geral dos educadores de educação ambiental foi construída uma tabela, denominada tabela 4, a qual traz as perspectivas gerais dos educadores ambientais, sendo encontrada na sequência.

Escolas	Formação	Tempo de deslocamento	Outra disciplina	Desafios
U1	Agronomia	15-30 min	X	Recursos
U2	Matemática	15-30 min	X	Recursos
U3	Biologia	60-120 min	X	Recursos
U4	Agronomia	30-60 min	-	Recursos + conscientização
U5	História	60-120 min	X	Conscientização + motivação
U6	Agronomia	60-120 min	-	Motivação
U7	Biologia	30-60 min	X	Conscientização
U8	Pedagogia e técnicas agrícolas	até 15 min		Recursos

Fonte: elaborado pela autora.

Foi disposto um questionamento sobre as características que o educador de educação ambiental necessita ter. As principais respostas envolveram a formação do educador em cursos ligados ao meio ambiente, ou seja, áreas que abrangessem as ciências rurais e biológicas. Tal fator influencia diretamente o fato de os educadores verem a educação ambiental como algo que necessita obrigatoriamente abranger conceitos, ligados à visão de ecologia ambiental, não do ponto de vista crítico. Segundo Teixeira (2013), os temas ambientais são tratados como finitos, com o fim em si próprio, na resolução dos problemas propostos, sem a possibilidade de análise de reflexão. Já a perspectiva crítica e reflexiva para a educação ambiental é considerada como “ativista”. Dessa forma, o ensino da educação ambiental com ênfase nas ciências exatas é diferente do ensino ligado às ciências sociais e humanas, no qual o segundo permite uma abordagem mais reflexiva pois possui um alcance diferenciado. Segundo Jacobi (2003), para que os profissionais de educação ambiental tenham

essa abordagem reflexiva, é necessário que a formação desses educadores tenha muito mais do que objetivos pragmáticos de cursos e metodologias de capacitação.

A formação dos educadores se refere à área de conhecimento em que atua o educador. Muito além de sua formação, é necessário que o educador seja um mediador do conhecimento. Para Alves e Fonseca (2011, p. 8), o educador ambiental “não necessita necessariamente ser licenciado em uma área específica, mas um cidadão comprometido com os interesses coletivos”. Quanto à formação dos educadores, 3 deles eram formados em agronomia, 2 em história, 2 em biologia, 1 em matemática. Entre eles, 1 também era formado em pedagogia. Com isso, é evidente ainda a presença significativa das ciências exatas no ensino da educação ambiental. Para Alves e Fonseca (2011), trabalhar com questões relacionadas ao meio ambiente é muito complexo, repleto de relações, ao passo que a formação em agronomia é composta basicamente por disciplinas das ciências biológicas e exatas, contrariando o que está disposto no PCN (ALVES, 2011; GAMA; BRIDI, 2021).

Em sua maioria, além dos educadores atuarem na educação ambiental, são educadores de outras disciplinas também, tal como ciências naturais e exatas (4) e ciências humanas (1), o restante atua apenas como educadores ambientais. A carga horária da disciplina de educação ambiental/agroecologia é de 20 horas, entretanto os educadores com outras disciplinas possuem carga horária de 40 horas semanais, o que foi considerado suficiente por 5 educadores e insuficiente por 3.

Outro fator importante ao educador é o tempo médio de deslocamento deles até a escola, o qual foi de aproximadamente 1 hora, tendo como principal meio de locomoção o próprio ônibus escolar. O tempo de deslocamento maior é em virtude de a residência do educador ser no meio urbano. Para Santos et al. (2021), o tempo de deslocamento maior ou igual a 31 minutos influencia na qualidade de vida do educador, e conseqüentemente na atividade de educar (BRUM et al., 2012). A principal fonte de renda de todos os educadores advém da escola.

A integração com outras escolas por meio de projetos e ações ocorre entre a U7 e a U8, ação importante a fim de aproximar as escolas, bem como proporcionar a troca de saberes entre os estudantes de diferentes localidades. O motivo da falta de integração entre escolas foi justificado pela dificuldade quanto à logística e questões burocráticas envolvidas no transporte e autorização dos estudantes na locomoção.

Os desafios elencados pelos atores das escolas frente à educação ambiental foram a questão dos recursos econômicos e da conscientização dos estudantes. Quanto aos recursos, apenas duas escolas recebem apoio financeiro (a mais) para o desenvolvimento de projetos

dentro de cada uma delas. Os recursos financeiros já foram citados como desafios para os educadores de educação ambiental de outras escolas públicas, bem como os recursos didáticos para a realização de atividades no trabalho (GAMA; BRIDI, 2021). A perspectiva de conscientização é a fase da consciência onde o conhecer passa a apreender e refletir, faz parte da educação ambiental crítica à medida que, com a conscientização, há a possibilidade do equilíbrio harmônico das relações entre ser humano e natureza. Ainda, a conscientização dos indivíduos promove a prática social emancipatória quando aprofunda o conhecimento da realidade e os educandos emergem no conhecimento da sua própria vida (BOFANINI, 2019), buscada pela Educação ambiental crítica.

4.2 MACROTENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PREDOMINANTE NOS PPP DAS ESCOLAS

A base para a análise do estudo foi a Resolução CEED/RS nº 363, publicada em 2021, a qual estabelece diretrizes curriculares para a educação ambiental no Estado do Rio Grande do Sul. A macrotendência de educação ambiental prevista na Resolução é predominantemente crítica. Os pontos-chave para essa definição se dão a partir da ênfase posta na resolução em afirmar que a educação ambiental não é uma atividade neutra, que há a necessidade de superar a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista, a qual ainda é muito presente nas práticas pedagógicas das instituições de ensino, e ainda que é necessário o estímulo a uma consciência crítica. Entretanto, alguns pontos demonstram que há a predominância de uma educação ambiental pragmática tal como “parte de um processo contínuo de mudança de comportamento para um mundo sustentável”.

A resolução traz a importância da consciência individual para o desenvolvimento de uma consciência coletiva, tem como base o desenvolvimento de atitudes coletivas para a construção de valores sociais e para alcançar seus objetivos de forma que possui uma capacidade de organização bastante elevada em relação aos outros movimentos sociais. A grande ênfase na educação do campo nasceu a partir da luta dos movimentos, buscando uma igualdade educacional aos camponeses. Ainda, um grande exemplo é o Movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra (MST), que traz cartilhas com uma abordagem crítica sobre o uso dos agrotóxicos. A cartilha, além de propor outras práticas que sejam possíveis sem o uso de agrotóxicos, tais como a agroecologia e a agricultura ecológica, ainda trata sobre a economia solidária, buscando explicações com bases teóricas sobre o modo de produção

capitalista que acarreta o uso exagerado de agrotóxicos e a postura frente aos padrões de consumo estabelecido pelos mercados (TAVARES; MARI, 2015).

A educação ambiental crítica busca iniciativas que contestem a realidade atual, imposta pelo capitalismo a toda a sociedade. Para isso, é necessário que se tenha em mente a importância dos saberes tradicionais, da vida em comunidade, das relações de trabalho. O consumo solidário é um exemplo, de forma que a comunidade consome aquilo que necessita, em que o consumo coletivo é mais importante que o individual e supérfluo, mesmo diante da mídia (TAVARES; MARI, 2015). Para Magacho e Cavalari (2019), há inúmeras possibilidades de diálogo entre a educação do campo e a educação ambiental, levando em conta a perspectiva crítica e transformadora.

Ainda que não esteja implícito, a educação do campo necessita de uma abordagem de Educação Ambiental crítica devido às suas origens de luta. Os movimentos em si, de acordo com Magacho e Cavalari (2019), não se autodenominam como ambientalistas, entretanto eles estão inseridos dentro de correntes do ambientalismo, no eixo que trata sobre a justiça ambiental.

O Projeto Político Pedagógico é um documento norteador para a transformação da realidade. Para Tilton e Pacheco (2015, p. 137), o PPP “pode ser concebido como uma carta de intenções de determinada comunidade educativa para a educação de suas crianças, jovens e adultos”. Com isso, o PPP é considerado o documento regente das escolas, que necessita de um contato direto com a comunidade, representando a identidade pedagógica do coletivo (TITTON; PACHECO, 2015). Também definido por Silva e Grzebieluka (2015), o PPP é o documento que embasa as ações e práticas da escola, bem como propõe mudanças a fim de solucionar problemas trazendo os objetivos que a escola deseja alcançar.

Os conceitos/palavras-chaves citados no tópico anterior para caracterizar as macro-tendências da educação ambiental serviram como base para todo o estudo. Para avaliar os Projetos Políticos das Escolas, foi realizada a análise documental, de forma interpretativa aos textos presentes, de forma a entender como ele influencia as práticas pedagógicas dos educadores, seguindo a metodologia descrita por Poupart (2008). Após, foram classificados quanto à vertente predominante de cada um deles (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Para auxiliar na compreensão dos resultados obtidos foi elaborada a tabela 6, com os principais resultados que farão parte da discussão ao longo desta dissertação. Em todas as escolas, há a realização de uma disciplina de educação ambiental, por vezes também chamada de agroecologia. Foram selecionadas 4 unidades de análise dentro de cada um dos PPPs, sendo elas: os princípios norteadores, as características do cidadão que a escola pretende

formar, a forma como a educação ambiental está contida e as ações/práticas realizadas pela escola.

A escola U7 não detém um PPP próprio, pois é anexa à escola U2, possuindo questões políticas envolvidas. Então, será considerado apenas o PPP da escola U2 para avaliação do resultado. O PPP é um instrumento político e sua construção deve ser conjunta, não participar da construção do PPP é uma perda tanto para a escola quanto para a comunidade.

Tabela 6 - Resumo das características das macrotendências predominantes em cada uma das unidades de análise nas escolas

Escolas	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8
Princípios	Crítico	Crítico	Conservador-Pragmático	Conservador	Crítico	Crítico	-	Crítico
Cidadão	Crítico	Crítico	Crítico	Pragmático	Crítico	Crítico	-	Crítico
Educação ambiental	Crítico - Pragmático	-	-	Conservador	Crítico	-	-	-
Ações	Crítico - Pragmático	Pragmático	Pragmático	Conservador	Pragmático-Conservador	Crítico	-	Crítico

Fonte: elaborado pela autora.

4.1.1 Análise do PPP da U1

Para a U1, a escola está baseada no princípio de vivência-teoria-vivência. Tal característica é importante quando se pensa sobre a vivência relacionada aos alunos e suas relações tanto dentro quanto fora da escola e a teoria, por sua vez, relacionada aos conteúdos dentro de sala de aula. A importância disso se dá a partir do link feito com a teoria da práxis de Paulo Freire, a qual dá origem a uma educação emancipadora, “[...] eminentemente popular. É um tipo de educação que se soma à reflexão dos processos de libertação interior, se utiliza do conhecimento e se dá pela problematização dos conteúdos possibilitando uma visão crítica do mundo” (ARELARO; CABRAL, 2017, p. 6).

Freire foi um grande defensor da educação como possibilidade de transformação. Relacionar a vivência com os estudantes significa também pensar que o “sujeito do conhecimento” não é apenas o educador, mas sim que o papel da transformação depende de todos os agentes, estão interrelacionados. Dessa forma, a educação crítica é posta em prática.

O princípio vivência-teoria-vivência está intimamente relacionado à pedagogia crítica, na qual há a construção, não apenas imposição do conhecimento. No âmbito da educação ambiental, esse enfoque está conectado à macro Tendência Crítica. Em seu PPP, ainda há a ênfase de “educar com o princípio de vivência (de acordo com a própria realidade) buscando uma sociedade livre, igualitária e fraterna”, tendo em vista a qualidade política da educação, com a participação da comunidade de forma democrática. Como prática, é realizada na escola a ciranda dos saberes sendo uma metodologia pedagógica proposta para a concretização da interdisciplinaridade, na qual há o debate sobre temáticas consideradas relevantes. A prática interdisciplinar é trazida dentro da Resolução CEED 363/2021, a qual é uma importante ferramenta para a macro Tendência Crítica pois estimula o debate e a existência de várias concepções para um mesmo tema.

O cidadão é visto pela U1 com o papel de construir uma sociedade mais “justa, igualitária e fraterna”, com consciência e conhecendo a realidade e os sujeitos que fazem parte desta (Educador U1, 2022). De acordo com os atores sociais, a escola supre as necessidades atuais da comunidade. Com isso, a escola está conseguindo cumprir seu papel, atendendo as necessidades da comunidade onde se encontra. Dessa forma, a concepção de cidadão está sendo aplicada na prática, bem como da educação crítica, na medida em que a solução de problemas é possível a partir de diálogo e reflexão entre os atores que compõem determinada realidade.

Ainda, no PPP da U1, consta um tópico apenas sobre a educação ambiental com características como: cidadã, crítica, participativa e responsável. Para a realização desta, é necessário que haja uma educação libertadora com liberdade de pensamento, de modo que o educando tenha autonomia no processo. Entretanto, quanto às práticas relacionadas para o desenvolvimento da educação ambiental, está a realização de: canteiros sustentáveis, horta orgânica, coleta de resíduos, lixo como adubo. Tais temáticas evidenciam a presença da vertente pragmática fortemente ligada à solução de problemas.

Ao passo que há uma tentativa de inclusão de características críticas e reflexivas para a formação de educandos cidadãos, há também o pragmatismo arraigado dentro das escolas, na busca da “educação ambiental” como sinônimo apenas de “horta escolar”. Porém, já há um início de mudança ao compreender que a educação necessita ser libertadora, que o educando precisa ter autonomia no processo, bem como que a educação é política. Isso mostra que, mesmo havendo um pragmatismo na prática, há também o início de um criticismo na teoria. Outro passo importante na escola se trata da realização das cirandas dos saberes, sendo a

interdisciplinaridade um diferencial para o nascimento de novas ideias, para a contribuição de todos e construção de diferentes perspectivas sobre um mesmo ponto.

É necessário considerar que:

A interdisciplinaridade não deve ser encarada como solução pura e incontestável para a fragmentação do saber, notadamente caso produza uma massa não integrada de conhecimentos [...] não pode ser tratada com superficialidade, acreditando-se que por si só conduzirá a totalidade (MARINHO, 2004, p. 94).

A construção do PPP de forma conjunta também é uma perspectiva democrática, bem como é com a participação da comunidade na sua construção que se torna possível garantir que haja reivindicação e força da escola perante ao poder público. O PPP construído coletivamente garante a autonomia da escola, bem como é um documento modificável de acordo com as necessidades e ações de determinado momento (VICENTINI; MORAES, 2008). Dessa forma, as revisões necessitam ser constantes.

4.1.2 Análise do PPP da U2

A U2 possui como princípio regente da escola a formação de alunos críticos, atuantes, solidários, comprometidos e responsáveis pelo papel no meio que estão inseridos. Dessa forma, ao mesmo tempo que ela traz as características de um cidadão, traz também a necessidade de haver uma educação que propicie o alcance desse princípio, de forma que o educador desempenhe um papel essencial na formação de um aluno que seja cidadão e que consiga transformar sua realidade. Se ligarmos essas características pedagógicas à educação ambiental, conseguimos enxergar uma visão crítica, pois o papel de cidadãos responsáveis é alcançado a partir da cidadania que está disposta na macrotendência crítica.

Ainda, em seu PPP, há a apresentação do meio rural como um espaço em constante transformação, no qual o aluno precisa acompanhar esse processo. Com isso, as propostas pedagógicas da escola visam à melhoria das condições de vida com uma gestão democrática. Como missão, a escola visa desenvolver o aluno para o exercer a cidadania em prol da diminuição da desigualdade, para a justiça social, solidariedade e diálogo. Tem como princípio a formação de um aluno que seja atuante, comprometido, responsável e solidário. Com isso, seu princípio norteador, a missão e as propostas pedagógicas são voltadas à macrotendência crítica de educação ambiental.

Quanto às características dos cidadãos (cidadão crítico, participativo, consciente e modificador), fazem alusão à macrotendência crítica. Entretanto, elencar essas características em prol do desenvolvimento sustentável leva a uma macrotendência pragmática, assim como afirma Layrargues e Lima (2014), que afirmam que a vertente conservacionista aos poucos está perdendo espaço para a pragmática, principalmente na educação do campo.

A educação ambiental não detém um tópico específico no PPP da U2. A ausência desse tópico é silenciadora e preocupante, pois fere o que está disposto na legislação, não dispondo nenhuma frase que se refira sobre o conceito. Entretanto, a concepção do ser humano cidadão, crítico, participativo e modificador na busca pelo desenvolvimento sustentável remete à macrotendência crítica da educação ambiental.

Suas práticas estão direcionadas ao desenvolvimento sustentável e ligadas à realização de hortas, alimentação saudável e saneamento básico, sendo “temas” elencados como necessários para a comunidade. A horta e as questões referentes a problemas específicos sem considerar práticas reflexivas e críticas levam a uma tendência pragmática da prática de educação ambiental. Para Jacobi (2003), a temática tratada na horta deve englobar temas do cotidiano dos alunos, bem como trazer problematizações para torná-lo crítico.

Como tema cotidiano tem-se a expansão da cultura da soja (LEMOS; RIZZI, 2020). Com isso, a problemática envolvendo o uso indiscriminado de agrotóxicos é presente no dia a dia dos alunos e da comunidade, assim como outras questões envolvendo questões ambientais ligadas à erosão do solo, à falta de cobertura, à poluição de nascentes e ao assoreamento de recursos hídricos. Dessa forma, a educação ambiental, além de tratar as questões relativas a esse tipo de problema, é de suma importância também que ela estimule a consciência crítica desses estudantes.

4.1.3 Análise do PPP da U3

Como princípio, a U3 preza por compreender a origem cultural e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual, bem como reconhecer as práticas como direito do cidadão, com alternativas para realização no contexto comunitário. Ainda, a U3 dá ênfase ao “saber fazer” e ao conhecimento técnico como ferramentas para o desenvolvimento sustentável e soluções de problemas, valorizando o amor pela terra e pelos saberes tradicionais. A alusão ao conhecimento técnico empregado de forma acrítica reflete na macrotendência conservadora, porém a valorização pelo amor à terra e aos saberes tradicionais refletem na macrotendência de educação crítica.

A escola busca a formação de cidadãos responsáveis e capazes de transformar o meio em que vivem. Além disso, o PPP da escola aborda o papel do educador como mediador, formador e orientador do aprendizado. Em seu livro sobre “extensão ou comunicação”, Freire, assim como o PPP da escola, traz o papel do educador como mediador para estimular a autonomia dos educandos em prol de uma escola emancipatória (FREIRE, 1985). Mesmo havendo a inserção do papel do educador ao PPP, ele não participou de sua criação, bem como foi apontado que a escola não consegue suprir as necessidades atuais da própria comunidade na qual está inserida.

Na U3, em nenhum ponto foi citado sobre a educação ambiental, entretanto, ao longo do documento, há várias afirmações sobre a importância do desenvolvimento sustentável para a transformação da realidade local, característica pragmática. Assim como na U2, a ausência da citação do conceito é um fator preocupante.

Ações práticas relacionadas à educação ambiental são citadas como saídas de campo no entorno da comunidade escolar. Quanto às práticas, são citadas a questão da compostagem, tratamento de resíduos, que são questões específicas de problemas específicos, caracterizando uma educação ambiental pragmática. Segundo Layrargues e Lima (2014, p. 29), a vertente pragmática “veio acompanhada pelo discurso da responsabilização individual na questão ambiental, fruto da lógica do ‘cada um fazer a sua parte’ como contribuição cidadã ao enfrentamento da crise ambiental”.

Onde não há a participação do educador e da comunidade na construção do PPP, bem como práticas relacionadas ao ensino visando o conhecimento caracterizam uma educação ambiental no modelo pragmático. Assim como em seus princípios o “saber fazer” refere-se ao conhecimento técnico na reprodução da organização social e ainda que pregue uma formação cidadã acaba perpetuando o ensino conservador e por vezes pragmático.

4.1.4 Análise do PPP da U4

No PPP da U4, a educação é citada como importante para o trabalho no meio rural com ênfase no conhecimento técnico para a resolução de problemas relacionados ao meio em que vivem, característica conservadora. Como princípios, são citados o estímulo à reflexão crítica, postura ética e o respeito as diferenças. A valorização dos povos camponeses é trazida no PPP, com estímulo à cidadania consciente e a boa convivência social com autonomia e criticidade. No PPP, há ênfase na conservação e preservação do meio ambiente.

Aos estudantes busca-se a formação de educandos críticos, autônomos e participativos, considerando características da pedagogia crítica (FRANCO, 2017).

Na escola U4, foi relatado que a participação na construção do PPP é apenas da diretoria. Tal fator é um empecilho ao avanço da educação compartilhada, bem como está contrário ao que se preza no art. 14º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Para Veloso (2007), a escola sem o PPP discutido em conjunto, com objetivos e ações estratégicas lógicas, tem na sua prática apenas o cumprimento de exigências mínimas do sistema de ensino, sendo ela pouco dinâmica, pouco atraente e principalmente pouco promissora.

A educação ambiental é citada no PPP apenas como “tema” na promoção de palestras para a comunidade. A característica principal no cunho formativo é a da macrotendência conservadora, na qual se preza que o conhecimento técnico é necessário para a conservação e preservação. Suas ações no PPP têm por base uma metodologia ativa e reflexiva, entretanto há a falta de participação dos educadores e da comunidade. Para Guedes (2006), os sistemas com forte tendências tradicionais, ou conservadoras, não aceitam ou não compreendem a educação ambiental crítica como parte integrante do currículo, apenas buscam uma reprodução do que já está consolidado.

4.1.5 Análise do PPP da U5

Na U5, os princípios elencados pelo PPP da escola referem-se ao ensino crítico, reflexivo e participativo dos alunos. O PPP traz ideias sobre o Capital, o trabalho e a luta social, mostrando o ar crítico da escola frente ao capitalismo a partir das bases teóricas do marxismo. Quanto às características para formação do cidadão, ele cita a importância da transformação social, nos valores humanistas e na formação de alunos críticos. Dessa forma, tanto os princípios norteadores quanto o cidadão são referenciados com um ideal de macrotendência crítica.

A educação ambiental, por sua vez, é trazida com um tópico específico, com o desenvolvimento de questões ligadas ao lixo, consciência ambiental, reciclagem, horta, jardim, pomar e compostagem. Tendo em vista os temas elencados, há a predominância do caráter pragmático na busca por soluções e pelo desenvolvimento sustentável. Dessa forma, também há a presença da macrotendência crítica e reflexiva com caráter emancipatório.

Como ações, a escola busca trabalhar como o coletivo com práticas de reciclagem de lixo, consciência ambiental, práticas envolvendo horta, jardim e compostagem. Dessa forma,

as ações elencadas praticadas pela escola, quando praticadas de forma crítica e reflexiva, são importantes para o desenvolvimento dos alunos. Entretanto, quando apenas citadas no sentido de refletir o que “se aprende em sala de aula” remetem a uma questão de teoria-prática de conhecimentos científicos. Com isso, a macrotendência das práticas é predominantemente pragmática-conservadora, conforme encontrado por Saheb e Rodrigues (2016) nos temas tratados relacionados ao lixo e economia de água, sem reflexão na educação infantil.

A explicação para o não atendimento das necessidades da comunidade giram em torno da questão política e burocrática para fomentar ações em conjunto com a comunidade, bem como das dificuldades que a escola sofreu na pandemia.

4.1.6 Análise do PPP da U6

No PPP da U6, os princípios elencados levam ao pleno desenvolvimento do educando para tornar-se um cidadão levando em consideração a diversidade cultural, os saberes tradicionais na busca pela solução de problemas para o bem coletivo. Que esse cidadão atue com competência, autonomia e responsabilidade. Essa característica abarca a macrotendência crítica. O entendimento do “bem coletivo” é feito a partir de um diálogo entre os atores que compõem essa coletividade, a qual só é alcançada a partir da reflexão e prática.

Mesmo sendo uma obrigação imposta para a construção do PPP, o educador e a comunidade não participaram da elaboração, bem como a educação ambiental não é citada no PPP da escola. Para a não participação do educador na construção, tal fator se deu pelo pouco tempo que o educador possui na escola. Ademais, a ausência da educação ambiental no PPP torna-se preocupante frente aos problemas ambientais enfrentados atualmente.

Quanto às ações práticas, o PPP cita que os alunos vêm com uma “bagagem” própria, que sonham e possuem objetivos diferentes. Mas, que os mesmos antes de serem sujeitos individuais são sujeitos coletivos e precisam ter uma relação de pertencimento. Tal característica se refere à macrotendência crítica.

O PPP da escola atualmente está em mudança, o qual espera uma maior participação da comunidade e também busca por um “Conselho de Pais e mestres” mais participativo e ativo na escola.

4.1.7 Análise do PPP da U8

Na U8, o princípio regente da escola é de uma educação crítica, prezando pela autonomia dos educandos, sua participação, emancipação e diversidade cultural. Além disso, busca uma formação cidadã com um estudante ativo que está disposto a solucionar problemas em prol do bem coletivo. Tanto o princípio norteador quanto as características para os cidadãos estão dispostas de forma crítica.

É citado em seu PPP o lugar especial da educação na transformação social na representação social e como um espaço de possibilidades. A educação ambiental não é citada de forma direta no PPP, porém as próprias características de educação possuem uma ligação indireta com a educação ambiental na macrotendência crítica.

Quanto às ações relacionadas à educação ambiental, para auxiliar na questão de participação da comunidade, a escola dispôs de uma horta comunitária. Ainda que a horta tenha um caráter pragmático, quando praticada de forma acrítica, ela auxilia no encontro entre comunidade e escola, estreitando os laços e diminuindo a distância para uma educação crítica, fortalecendo a educação ambiental. Isso também é evidenciado a partir do atendimento às necessidades da comunidade, caracterizando uma macrotendência crítica.

4.3 MACROTENDÊNCIA PREDOMINANTE NA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS COM OS DIRETORES E EDUCADORES

Os gestores das escolas desenvolvem tanto um papel burocrático quanto social dentro e fora do ambiente escolar. Segundo a realização dessas atividades possui um caráter filosófico e político. Entretanto, por vezes é visto apenas como um chefe, baseando uma hierarquia (HORA, 1994). Nesse viés, quando os gestores assumem uma abordagem superficial diante da temática ambiental, tal fator influencia também nas práticas realizadas pelos educadores. Assim como referido por Layrargues (2004), os gestores têm uma abordagem superficial e acrítica frente as problemáticas ambientais.

Ainda que os gestores da U4 e U6 sejam educadores ambientais por formação, os mesmos aplicam em suas escolas formas simplistas da temática. Bem como, continuam a propagar a macrotendência pragmática, a qual citam como práticas a coleta seletiva, a horta, separação do lixo, entre outras temáticas relacionadas a questões dessa macrotendência. Dessa forma, mesmo diante da especialização em educação ambiental há ainda uma visão simplista e reduzida de ações práticas relacionadas à macrotendência crítica, corroborando com o disposto por Layrargues (2004).

Quanto aos desafios ligados à promoção da educação ambiental, predominou entre as respostas o viés econômico ligado à busca por uma educação ambiental pragmática relacionada a questão da horta escolar e as ferramentas para criá-la (tais como mudas e materiais de jardinagem). Além disso, na U2 o gestor dispôs sobre a falta de conscientização dos “cidadãos” que “jogam lixo nas ruas”. Nesse sentido, retornar-se a questão da macrotendência pouco reflexiva e acrítica, na qual bastam os sujeitos promoverem ações para determinadas temáticas e problemáticas pontuais.

A ausência reflexiva desses gestores é um ponto importante a ser analisado porque eles influenciam na prática dos educadores. Ainda, segundo Luck (2009), os gestores atuam na promoção de abrir a escola e seus educadores à sua comunidade e aos bens culturais da sociedade. Com isso, quando a escola busca aliar os seus princípios às necessidades da comunidade, há um avanço positivo e benéfico para ambas as partes, com maior ênfase as temáticas ambientais.

Desse modo, a macrotendência encontrada nos gestores das escolas predomina a vertente pragmática, na busca por soluções e alternativas pontuais. Com isso, a formação continuada que deveria ser oferecida aos educadores não é realizada ao passo que seus gestores ainda mantêm uma visão centrada e acrítica da educação ambiental. Dessa forma, os diretores não induzem a práticas reflexivas de educação ambiental com o fortalecimento dos sujeitos e da comunidade.

Já para a análise dos educadores, foram separadas unidades de análise sobre o que é educação ambiental aos educadores, a importância dela, as características que um educador de educação ambiental precisa ter e as ações desenvolvidas pela escola no âmbito da educação ambiental.

As questões sobre as ações práticas de educação ambiental, também foi perguntado acerca dos temas geradores dentro da disciplina formal. Entre os temas, foi obtido os que envolvem: recursos naturais, reciclagem, mudanças climáticas e consequências, desigualdade social e agrotóxicos. Quanto aos recursos naturais, os recursos hídricos e edáficos foram os mais citados. As mudanças climáticas e suas consequências também estiveram presente entre os temas geradores, devido a sua visibilidade e suas consequências já impactantes a todos. Tal tema é demasiadamente importante, entretanto não apenas em práticas metodológicas que visem apenas a busca por alternativas, mas para a análise crítica e reflexiva de tal fenômeno. Além disso, os temas associados aos recursos naturais, a preservação, as consequências das mudanças climáticas ainda possuem um caráter conservador, com a aprendizagem de

conceitos que permeiam apenas as consequências desses fenômenos sem obrigatoriamente refletir na causa deles.

A questão da desigualdade social como um tema gerador também foi abordada por algumas escolas, o que é importante pois, de certa forma, consegue abordar de forma crítica as origens ligadas à desigualdade tanto social quanto econômica. Assim, a associação corrente nesse tema nos leva a crer que exista uma educação ambiental crítica.

Para melhor visualização dos resultados, foi elaborado a tabela 7, que contém o resumo das macrotendências encontradas nas entrevistas com os educadores em relação às quatro unidades de análise principais. Dentre as unidades de análise estabelecidas aos educadores houve a predominância da macrotendência conservadora e pragmática.

Tabela 7 - Resumo das macrotendências encontradas durante a entrevista com os educadores.

Unidades de análise	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8
O que é Ed. Ambiental?	P	P	P	Crít	C	C-P	C	P
Qual a importância da ed. amb.?	C	C-P	Crít	C	P	P	C-P	P
Características do educador	C	C	Crít	C	P	Crít	Crít	C
Ações	P	P	P	P	Crít	P	P	P

Legenda: C = Macrotendência Conservadora; P = Macrotendência Pragmática; Crít = Macrotendência crítica

Fonte: elaborado pela autora.

4.3.1 Macrotendência predominante análise de conteúdo escola U1

Na questão referente ao que é a educação ambiental o educador citou sobre orientar as relações entre homem e natureza, bem como encontrar formas de retirar o meio para sua

sobrevivência sem prejudicá-la. Tais perspectivas refletem uma macrotendência pragmática, trazendo a ideia de finalidade.

Acerca da importância, ele cita o fato de a escola servir como referência aos alunos e à comunidade sobre “o que fazer e como fazer”, bem como sobre a importância de temas relativos à poluição hídrica, edáfica e questões referentes à saúde da população. Essas questões são relevantes, entretanto quando tratadas sem perspectivas de mudanças passam a forma conteudista e tradicional de educação conservadora.

As características elencadas pelo educador envolvem o contato com o meio rural e o “conhecimento prático” e da região pelo educador. Essa busca pelo conhecimento prático do educador trata o educador como ator ativo do conhecimento, no qual os educandos são sujeitos passivos. Ainda que haja essa visão, pode haver um reconhecimento tanto do educador quanto do educando como sujeitos que advêm de um lugar comum, reencontro do pertencimento dos atores. Nessa perspectiva, dependendo da forma como ela é praticada, pode haver tanto uma educação ambiental conservadora quanto crítica. A característica de pertencimento é relevante na identificação e da mudança partir de quem “faz parte” do coletivo. Entretanto, transparece diante das ações a busca por cumprir o que está disposto na teoria e na BNCC.

Ainda que a BNCC sofra atualizações, esta consiste em um documento geral que não leva em considerações aspectos específicos e locais de cada região. Trata de regulamentações para o que deve haver, sem atribuição de uma educação ambiental crítica, assim como a Resolução CEED/RS traz em 2021.

As ações desenvolvidas pela escola abrangem a transferência de informações a partir de vídeos divulgados pela internet sobre a educação ambiental. A transferência de informações dá uma característica predominantemente pragmática na busca de solucionar problemas pontuais da comunidade.

A educação ambiental na U1 obteve questões relacionadas principalmente à macrotendência conservadora e pragmática. Esta foi encontrada principalmente em questões relacionadas na orientação do que fazer e como fazer. A macrotendência crítica poderia estar presente dentro da escola com a reflexão dos temas trabalhados, além de maior participação da comunidade, e não apenas com a transferência de saberes de educadores para alunos e da escola para a comunidade. A construção do conhecimento dentro da educação ambiental, tanto no ensino formal quanto no informal, deve ser feita com a participação de todos, inclusive e principalmente da comunidade (CEED/RS, 2021).

4.3.2 Macrotendência predominante análise de conteúdo escola U2

Para a U2, o educador traz a educação ambiental como forma de ‘aprender a ensinar como ter uma vida autossuficiente, saudável’ e como objetivo alcançar o desenvolvimento econômico em equilíbrio com a natureza. Com essa concepção, a educação ambiental é a pragmática, com uma finalidade específica, sem a busca pela reflexão.

A importância dela na U2 se faz pelo futuro, aprender a cuidar, valorizar a casa e o lugar e como essas questões influenciam no meio ambiente. Quanto à importância, tendo vista ao futuro e o objetivo de preservar e de cuidar, tem-se a macrotendência conservadora-pragmática, a qual busca o aprender a cuidar, a valorização e a preservação de forma acrítica.

Como características do educador, é citado como aspecto principal a formação na área de ciências rurais ou relacionadas ao campo. A característica principal elencada quanto à formação do educador remete ao conhecimento dessas áreas. Entretanto, a educação ambiental não trata apenas de questões relacionadas ao meio ambiente, mas também leva em consideração as relações sociais e históricas. Dessa forma, a característica citada pelo educador trata de uma educação ambiental conservadora, na qual o conhecimento técnico é privilegiado.

As ações desenvolvidas na escola fazem parte do “kit” conservador-pragmático de educação ambiental com práticas ligadas à conscientização quanto ao lixo, à questão da produção agrícola e agropecuária e ao ensino de técnicas.

Na escola U2, os resultados observados foram das macrotendências conservadora e pragmática, as quais prezam pelo conhecimento técnico, bem como as finalidades relacionadas à educação ambiental na busca pela solução de problemas pontuais. A macrotendência conservadora foi referida quanto ao que é a educação ambiental, a importância dela e as características do educador ambiental. Já as características de uma macrotendência pragmática refletiram nas ações desenvolvidas pela escola de forma pontual, tal como reciclagem e ensino de técnicas agrícolas. Dessa forma, com a busca pela solução de problemas de modo intervencionista e lento na realidade, não se atinge a raiz dos problemas, apenas os diminui a curto prazo, característica da macrotendência pragmática.

4.3.3 Macrotendência predominante análise de conteúdo escola U3

Na U3, a educação ambiental é posta como “consciência da preservação da natureza”, bem como tem a finalidade de usar dela de forma sustentável.

Ainda que com um conceito distinto, a importância ao educador está relacionada a uma educação cidadã, a sensibilização dos educandos quanto aos temas, alternativas e a reflexão quanto aos impactos ambientais. Tais características remetem a uma educação crítica em sua essência, pois, ainda que haja a sensibilização dos temas, há também a reflexão quanto aos sentidos e alternativas aos impactos já enfrentados atualmente. Além disso, a educação cidadã deve ser um ponto-chave para a formação de um cidadão, que deve se tornar capaz de refletir e propor ações que transformem a sua realidade e a realidade presente no coletivo.

No que concerne às características elencadas, é importante destacar a resiliência do educador, pois, ao mesmo tempo em que deve propor as reflexões, não pode deixar o educando com o sentimento de incapacidade, entretanto ele necessita também ser um agente incentivador, o que de fato se faz com resiliência.

As ações realizadas pela escola envolvem a utilização de resíduos, compostagem. Para as ações tornarem-se efetivas diante de uma perspectiva crítica, é necessária a adequação desses temas com os aspectos sociais envolvidos. Para esta escola, a predominância foi da macrotendência pragmática-crítica. Tal escola reconhece o papel do educador na formação do cidadão crítico e atuante, no qual o educador busca com resiliência entregar esse educando à comunidade com as características para que ele consiga se tornar um agente emancipatório.

4.3.4 Macrotendência predominante análise de conteúdo escola U4

Na escola U4, a educação ambiental é “trazer o conhecimento que se perdeu”, influenciar a preservação do meio ambiente, valorizar a terra, mas não esquecer da manutenção da economia. O conhecimento que se perdeu pode ser traduzido como os saberes tradicionais, os quais são importantes e necessários para a educação ambiental pois leva em conta os saberes das pessoas que estão em determinada realidade, os quais podem ser de grande valia para enfrentamento de problemas atuais, principalmente ligados a questões ambientais.

A importância está no “conhecimento sobre o meio ambiente para os recursos não acabarem”. A importância citada se refere a uma macrotendência totalmente conservadora no conhecimento em prol do uso e da finitude dos recursos. Tal perspectiva se torna rasa diante das questões sociais, econômicas e ambientais ligadas a essa questão. Não se busca encontrar a origem dessa preocupação, bem como quais são os principais agentes que atuam no uso desenfreado de recursos naturais. Não havendo a reflexão dessas e de outras questões, a

educação ambiental é conservadora, apenas reproduzindo as relações impostas pela sociedade capitalista.

Quanto às características elencadas pelo educador, estão a formação na área ambiental e o conhecimento sobre a temática. Tais pontos também externam uma necessidade de reprodução de conteúdo, sem levar em conta outras perspectivas. Tem-se, então, uma característica conservadora de educação ambiental. No que se refere às atividades, são citadas a reciclagem, os recursos hídricos e a conservação do solo.

A macrotendência predominante na U4 foi a conservadora, visto que tanto a importância dada à educação ambiental quanto as características elencadas para um educador ambiental remontam a uma educação ambiental conservadora com a extrema relevância ao conhecimento técnico sem abranger outros fatores.

4.3.5 Macrotendência predominante análise de conteúdo escola U5

Na escola U5, o educador dispõe que o objetivo da educação ambiental é “salvar o meio ambiente”. Entretanto, traz-se o questionamento: “salvar de quem? Por que salvar? Como?” O complemento diante dessa questão vem a partir da importância que é dada à conscientização dos alunos. De fato, a conscientização é importante, entretanto a concepção do objetivo de a educação ambiental ser de salvar o planeta consiste em um conceito extremamente raso do que realmente trata a educação ambiental. Tal conceito está associado ainda à reprodução da lógica dominante da educação, sem refletir sobre as causas que levaram ao “meio ambiente” chegar onde está, sem pensar em como a relação do capital e de dominação influenciou para isso. Essas perspectivas rasas ligadas ao conceito e à importância remetem tanto a uma macrotendência conservadora quanto pragmática. Nesse sentido, Suleiman e Zancul (2012) apontam a ausência de aspectos relacionados ao processo de exclusão social e a destruição dos recursos naturais. Dessa forma, as deixas de “salvar o meio ambiente” tornam-se totalmente pragmáticas, quando atuam apenas em suavizar os problemas, sem abordar aspectos internos inerentes às suas raízes.

Em relação às características do educador ambiental, está a consciência ambiental, que também é de fato uma característica pragmática. Ainda que ela seja importante de fato, somente ela não é suficiente para a formação de um educador ambiental crítico.

Entre as ações praticadas na escola, estão a reciclagem e atividades relacionadas ao uso de agrotóxicos. Quanto ao tema agrotóxico, o educador ressaltou que o tema é trazido de forma crítica.

A predominância da macro Tendência de educação ambiental presente foi a pragmática, de forma que a educação ambiental pragmática busca pela solução de problemas, com uma finalidade prevista, bem como continua a corroborar e reproduzir a lógica existente.

4.3.6 Macro Tendência predominante análise de conteúdo escola U6

Para a escola U6, a educação ambiental é “entender o funcionamento da natureza, cuidar e buscar um desenvolvimento sustentável”. Mesmo que haja relação entre entender o funcionamento do meio ambiente e buscar o desenvolvimento sustentável, essas características conservadora e pragmática não extrapolam para uma visão crítica. Nesse viés, a visão crítica se daria a partir da reflexão sobre o funcionamento não só da natureza, como também dos atores e das relações que a cercam.

Quanto à importância, foi citada a conscientização de “cuidar para o não acabar”. O cuidar para não acabar se refere à finitude dos recursos naturais, também parte para uma macro Tendência pragmática, a qual traz consigo ideias de que todos carregamos a culpa dos desequilíbrios. Ainda que tenhamos uma parcela (minúscula) de culpa, a maior parte dos desastres se deu pela ganância dos homens, pela incessante busca de poder, pela existência de relações de dominação impostas pelo capitalismo. A luta pela conscientização do “cuidar para não acabar” também é política, podendo ser trabalhada de forma crítica. Dessa forma, a concepção do educador é pragmática.

Como características, foram trazidas a persistência e resiliência. A resiliência é definida por Lima e Poderoso (2017) como uma força interior que pode conduzi-lo e fortalecê-lo para enfrentar as dificuldades que se apresentem. Para o educador, essa resiliência não inibe o sofrimento que ocorre no seu dia a dia, mas o prepara para enfrentá-lo, retirando o melhor de cada situação. A característica de ser persistente já está inerente à pessoa resiliente. Segundo Dias (2013), a formação do educando em um meio resiliente faz com que o cidadão formado seja reflexivo, que pense sobre os problemas ligados à sua realidade e busque soluções possíveis para tal. Dessa forma, as características apontadas pelo educador remetem a uma educação ambiental crítica.

As ações propostas pela escola envolvem temas pontuais e pragmáticos, sendo eles: questão do resíduo, horta, plantação de frutíferas e técnicas agrícolas. Dessa forma, a característica principal foi a educação ambiental pragmática presente na escola, com “ações factíveis que tragam resultados concretos” (LAYRARGUES, 2012, p. 395).

4.3.7 Macrotendência predominante análise de conteúdo escola U7

Ao educador na U7, a educação ambiental se refere a “conhecer o ambiente e trazer melhorias”. Característica e palavras que se referem a uma educação ambiental focada na macrotendência conservadora. O mesmo foi encontrado por Suleiman e Zancul (2012) na análise de livros didáticos, nos quais predominavam abordagens conservadoras que buscam a aquisição de conceitos sem levar em conta a totalidade dos problemas ambientais

A importância da educação ambiental é referida para conhecer onde vivem, verificar os problemas e tentar melhorá-los. A importância dada a esses aspectos da educação ambiental também faz jus à macrotendência tanto conservadora quanto pragmática, sem a reflexão direta ou indireta acerca de outras questões.

Quanto às características do educador, foram citados o conhecimento do tema ambiental e da área em que atua. Quanto ao tema, o conhecimento técnico sem o papel de um educador mediador apenas irá reproduzir o conhecimento, sem a formação de cidadãos críticos e reflexivos. O conhecimento da realidade é importante para a adequação dos temas que podem ser levados para sala de aula, com a inserção da realidade para tratar de suas questões. Esse aspecto demonstra o início de uma educação ambiental crítica, na qual os atores também participam dos debates envolvendo sua realidade e seus problemas. Dessa forma, as características do educador podem ser tanto conservadoras, quanto críticas.

No que se refere às ações desenvolvidas pela escola em parceria com a comunidade, estão: a preservação de nascentes, segurança alimentar e horta orgânica, que trata sobre o uso de agrotóxicos. Tais ações, se apenas praticadas de forma acrítica e apolítica, não possuirão caráter crítico, entretanto, com a participação de diferentes atores e a reflexão estimulada pelo mediador, podem ser usadas como ferramentas para a transformação e emancipação da comunidade local.

4.3.8 Macrotendência predominante análise de conteúdo escola U8

Para a U8, a educação ambiental traz o meio ambiente como comum a todos, de modo que devem ser levados em consideração todos os detalhes acerca dele.

A importância da educação ambiental foi apontada pelo educador como fundamental para tudo, principalmente para a solução dos problemas da comunidade, observando a realidade dos alunos e propondo soluções. A concepção adotada pelo educador traz à tona a macrotendência pragmática quanto à solução de problemas, não cita sobre o debate e reflexão

acerca deles (o que poderia caracterizar uma macrotendência crítica), quando acrescenta a necessidade de observar a realidade do aluno e propor soluções trata o aluno como sujeito passivo de sua realidade. Com isso, não parece favorecer uma formação cidadã e participativa desse educando.

Tal concepção trata os educandos como passivos de sua própria realidade, a qual só será rompida se considerar o educando como ativo na solução de problemas.

Nas características do educador, está a visão do “meio ambiente como casa”, visão esta que remete à educação conservadora com a concepção de que “é necessário conhecer para preservar” e “amar para cuidar”. A abordagem desse viés é conservadora porque é pautada nas correntes comportamentalistas e de alfabetização ecológica (VICENTE, 2020), distanciando a natureza do ser humano, sem considerar suas relações.

Os temas abordados e as ações praticadas refletem a abordagem pragmática, com questões relacionadas à horta, aos resíduos e à reciclagem. Por sua vez, os assuntos didáticos são relacionados ao meio ambiente e fazem relação com a Educação ambiental, os quais apresentaram uma visão predominantemente conservadora e pragmática (FERNANDES et al., 2021).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou identificar, a partir de um estudo de caso, qual a macrotendência de educação ambiental predominante praticada em oito escolas do campo do município de Santana do Livramento/RS. Para tal, foram realizadas análise documental no PPP das escolas e análise de conteúdo da transcrição resumida das entrevistas com os educadores e diretores. Após, foi realizada a separação em unidades de análise, tanto no PPP quanto na análise de conteúdo.

Dessa forma, dentre as unidades de análise os educadores mantêm a macrotendência pragmática arraigada no seu conceito de educação ambiental. Tal fator não remonta à criticidade da educação ambiental, objetivo da resolução estabelecida em 2021. Essa preocupação relacionada à macrotendência pragmática, a qual preza pela rápida solução de problemas, leva à perda do potencial crítico da educação ambiental (DALBOSCO, 2010).

Além disso, outro aspecto interessante se refere a formação dos gestores da U4 e U6 em educação ambiental. Entretanto, os mesmos não identificam a educação ambiental voltada para ao criticismo e estímulo à reflexão.

Aos educadores, sua formação principal consistiu metade deles em ciências agrárias, formação essa que não percorre o viés crítico e corrobora com a “importância da educação ambiental” com caráter conservador ou pragmático. Tal formação interfere no estímulo à reflexão, assim como a formação em ciências biológicas ou exatas, as quais conotam um sentido estritamente conservador ao ensino da educação ambiental.

Ainda que haja o início da abordagem da macrotendência crítica, a macrotendência conservadora e pragmáticas são predominantes nas ações, nos PPPs e nas concepções dos educadores ambientais. Nesse sentido, acaba por não atender o que está disposto na Resolução CEED/RS, publicada com o objetivo de promover as diretrizes curriculares para a Educação Ambiental para o Estado do Rio Grande do Sul. Em algumas escolas, há um pronunciamento maior da educação ambiental na forma crítica, tendo em vista a formação dos cidadãos, a participação da comunidade e a busca pela transformação em prol da coletividade.

Embora em seus PPPs tenha sido encontrada a predominância da educação ambiental de macrotendência crítica, sua prática não foi evidenciada com as entrevistas dos educadores e diretores. A ausência de corroboração entre o documento base da escola e o que ocorre na prática se torna preocupante, tendo em vista o papel que a escola ocupa no ambiente no qual está inserida. Entretanto, há de ser evidenciado o curto período de tempo entre a publicação da resolução contendo as diretrizes e a volta às aulas após o período pandêmico. Quanto a essa questão, o primeiro passo pode ter sido diante da mudança no PPP, entretanto ainda não houve tempo hábil para a formação dos educadores ambientais e de pôr em prática as questões relacionadas à educação ambiental crítica.

Com isso, há de se pensar que a educação não deve avançar apenas na perpetuação da lógica de mercado na formação de trabalhadores, como ocorre nas correntes conservacionista e pragmática. Dessa forma, os educadores ambientais devem se atentar às práticas de suas aulas na busca por realmente tornar o educando um cidadão responsável e crítico, que seja capaz de transformar sua realidade em prol do bem comum. Para isso, é necessário que a educação ambiental apresente mais características críticas do que pragmática e conservadora, alcançando o que está disposto nas legislações sobre educação ambiental e na busca pela melhoria da comunidade na qual a escola está inserida. Assim como, sejam ofertados cursos aos educadores visando o olhar crítico e reflexivo de diferentes temáticas envolvendo as questões ambientais e sociais, predominantemente. Para que a educação ambiental evolua para a macrotendência crítica é necessário que o PPP não atue apenas como um documento norteador, mas que de fato seja posto em prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, J. S. **Uso da terra, técnica e territorialidade:** os assentamentos de Santana do Livramento, RS. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- ALVES, J. S., FONSECA, G. S. Formação de educadores ambientais: Desafios e perspectivas. **Revista Geográfica de América Central**, v. 2, n. 47E, 2011.
- APPLE, M. A. Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, A. F. B. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 59-92.
- ARAÚJO, L. M. de, NETO, M. dos R. C., SÉGUIN, E. A efetividade do Acordo de Paris por meio da educação ambiental. **Direito, Estado e Sociedade**, n. 54, p. 279 a 309, jan./jul. 2019.
- ARELARO, L. R. G.; CABRAL, M. R. M. Paulo Freire: por uma teoria e práxis transformadora. **Rizoma Freireano**, n. 23, 2017.
- ARROYO, M. G. Escola: Terra de direito. *In*: HAGE, S. M.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Orgs.) **Escola de direito**, reinventando escola a multisseriada. 2010. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 417 p.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70. ed. Lisboa: LDA, 1977.
- BATISTA, M. S. X; COSTA, L.M.; COSTA, L. g. Da educação rural à educação do campo: Conceituação e problematização. *In*: **19º Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste, Educação, direitos humanos e inclusão social**, João Pessoa, 2009.
- BATTAIANI, V., PERES, I. K., SORRENTINO, M. Participação em atividades de educação ambiental: indícios de sua qualificação a partir de uma investigação-ação no arquipélago de Fernando de Noronha-PE. **Ambiente & Educação**, v. 25, n. 2, p. 663-693, 2020.
- BOER, N. **Educação ambiental e visões de mundo:** uma análise pedagógica e epistemológica, 2007. Tese. (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Físicas e Matemática; Centro de Ciências da Educação; Centro de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2018.
- BOFANINI, L. G. **Conscientização e educação ambiental:** partindo da escola para a comunidade. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais) - Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral, Matinhos, PR, 2019.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL, **Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000**. Regulamenta o art. 225, § 1o, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. 2000. Disponível em:< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19985.htm> Acesso em 10 fev. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 529, de 20 de maio de 1992**. Declara como Área de Proteção Ambiental do Ibirapuitã, no Estado do Rio Grande do Sul, a região que delimita e dá outras providências. 1992. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0529.htm#:~:text=DECRETO%20No%20529%2C%20DE,delimita%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.> Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>> Acesso em: 1 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.187, de 29 de dezembro de 2009**. Institui a Política Nacional sobre Mudança do Clima - PNMC e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12187.htm> Acesso em: 17 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm> Acesso em 20 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 1 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1999]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm> Acesso em: 1 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf> Acesso em: 29 nov. 2022.

BRUM, L. M. *et al.* Qualidade de vida dos professores da área de ciências em escola pública no Rio Grande do Sul. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 10, p. 125-145, 2012.

CALDART, R. S. “Elementos para construção do Projeto político e pedagógico da educação do campo”. **Revista Trabalho necessário**, v. 2, n.2, p. 1-16, 2004.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). **Por uma educação do campo: campo-políticas públicas-educação**. 1ed. Brasília: INCRA/MDA, 2008, v. 7, p. 67-86.

CARDOSO, M. A., JACOMELI, M. R. M. Estado da arte acerca das escolas multisseriadas. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, número especial, p. 174-193, mai./2010.

CARVALHO, I. Desafios políticos para a educação ambiental. In: NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. de L. **Tendências da Educação Ambiental Brasileira** (Orgs.), Editora Edunisc, 1998. Santa Cruz do Sul.

CEED, CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 363, de 10 de novembro de 2021**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, Conselho Estadual de Educação, [2021]. Disponível em: <<https://www.ceed.rs.gov.br/resolucao-n-0363-2021>>. Acesso em: 17 out. 2021.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHELOTTI, M. C. A dinâmica do espaço agrário no município de Sant'Ana do Livramento/RS: das sesmarias aos assentamentos rurais. **Estudos Geográficos**. Rio Claro, v. 1, n. 3, p. 53 – 70, jan/jun. 2005.

CHELOTTI, M. C. A dinâmica territorialização-desterritorialização-reterritorialização em áreas de reforma agrária na Campanha Gaúcha. **Campo-território: revista de geografia agrária**, v. 8, n. 15, p. 1-25, fev. 2013

CHELOTTI, M. C. **A instalação de assentamentos rurais e a inserção de novos agentes no espaço agrário do município de Sant'Ana do Livramento – RS**. 2003. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2003.

COLAGRANDE, E. A., FARIAS, L. A., BITENCOURT, A. L. V., LEITE, L. O. C. Educação Ambiental em Escolas municipais de Diadema, SP Estudo de características e práxis. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 27, e. 21020, 2021.

CONSELHO NACIONAL DO MEIO AMBIENTE. **Resolução CONAMA nº 422, de 23 de março de 2010**. Estabelece diretrizes para as campanhas, ações e projetos de Educação Ambiental, conforme Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, e dá outras providências. Disponível em:<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/educacao_ambiental/resolucao_conama_n422_2010.pdf> Acesso em: 20 out. 2022.

COSTA, C. A., LOUREIRO, C. F. Materialismo histórico-dialético e interdisciplinaridade: por uma leitura ontometodológica na pesquisa em educação ambiental. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v. 13, n. 2, p. 575-591, ago. 2021.

CRESPO, S. A sustentabilidade, a educação ambiental e a Agenda 21. In: NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. de L. **Tendências da Educação Ambiental Brasileira** (Orgs.), Editora Edunisc, 1998. Santa Cruz do Sul.

DEFREN, S. Projeto Político Pedagógico e Educação Do Campo: Um Estudo sobre o PPP em Santa Rosa de Lima/SC. *In: SEMINÁRIO REGIONAL E FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO*, 2013, Santa Maria. **Anais I Seminário Regional de Educação do Campo [...]**. Santa Maria: v. 1, 2013. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/imagens/Anais/Eixo%2004/Sueli%20Defren.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

DIAS, Cristina Jorge. **Jogos pedagógicos e histórias de vida: promovendo a resiliência**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FERNANDES, R. M., KATAOKA, A. M., SURIANI-AFFONSO, A. L. A abordagem das macrotendências da educação ambiental em livros didáticos. **Revista Valore, Volta Redonda**, 6 ed.: 1518-1530, 2021.

FERRON, J. L.; TROIAN, A. O processo de implantação dos assentamentos rurais em Santana do Livramento (RS). **Economia e Desenvolvimento**, Santa Maria, v. 32, ed. 5, p. 1-15, 2020.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2009.

FRANCO, M. A. R. S. Da necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 154-170, mai. ago. 2017.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira, 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios Paulo Freire**, 5 ed, Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez 2014.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L, (Org.). Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, M. Qualidade na educação: Uma nova abordagem. *In: Congresso de educação básica: qualidade na aprendizagem*. Rede municipal de ensino de Florianópolis, SC, 2013.

GAMA, S. E. S., BRIDI, V. L. Educação Ambiental no Ensino Fundamental: dificuldades, desafios, recursos didáticos e percepções. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 27, jul 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. *In*: MOREIRA, A. F. B. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 93-124.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1999.

GOMES, R. W. **Por uma educação ambiental crítica/emancipatória**: Dialogando com alunos de uma escola privada no município de Rio Grande/RS. Monografia de especialização em educação ambiental. Santa maria, UFSM, 2011.

GOOD, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**, 5 ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979, p. 422.

GUERRA, T. et. al. Problemas ambientais em assentamentos rurais no município de Santana do Livramento, RS. **2º Congresso Internacional de Tecnologias para o meio ambiente**, Bento Gonçalves (RS), Brasil, 28 a 30 de abril de 2010.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas, SP: Papyrus, 11 ed., 2013.

GUIMARAES, M. Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual. **Margens**, v. 7, n. 9, p. 22-22, mai. 2016.

HANSEN, K. S. Metodologias de ensino da educação ambiental no âmbito da educação infantil. **Educação ambiental em ação**, v. 16, mar.-jun. 2018. Disponível em: <<https://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=1467>>. Acesso em: 15 mar. 2022.

HEYDT, D.; HOFF, D. N.; TROIAN, A. 2018. A Formação Econômica de Santana do Livramento/RS: Análise da Pecuária como Eixo Estrutural. **Revista Estratégia e Desenvolvimento**, Santana do Livramento, v. 2, n. 1, p.32-54, jul. 2018. Semestral.

HORA, D. L. da. **Gestão democrática na escola: Artes e ofícios da participação coletiva**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

IARED, V. G; HOFSTATTER, L. J. V.; TULLIO, A. di.; OLIVEIRA, H. T. Educação ambiental pós-crítica como possibilidade para práticas educativas mais sensíveis. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e 104609, 2021.

INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE. **Plano de Gestão APA de Ibirapuitã/RS**. 201 p., mai. 1999.

INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE. **Portaria nº 5, de 10 de novembro de 2017**. 2017. Disponível em:<https://documentacao.socioambiental.org/ato_normativo/UC/2788_20171122_105059.pdf> Acesso em: 25 abr. 2023.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 118, p. 189-205, mar. 2003.

JACOBI, P. Educação e meio ambiente – transformando as práticas. In: **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, n. 0, v. 1, p. 28-35, 2004.

KELLE, U.; ERZBERGER, C. Quantitative and qualitative Methods: No confrontation. In: FLICK, U.; KARDORFF, E.; STTEINK, I. **A companion to qualitative research**. London: Sage, 2004, p. 172-177.

KOLLING, E. NÉRY, I. MOLINA, M C. (orgs.). **Por uma educação básica do campo** (livro 1). Brasília: UNB, 1999.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. Atas CIAIQ2015. **Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación**, v. 2, p. 243-247, 2015.

KUPLICH, T. M.; CAPOANE, V.; COSTA, L. F. F. O avanço da soja no bioma pampa. **Boletim geográfico do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, n. 31, p. 83-100, jun. 2018.

LAYRARGUES, P. P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade fim da educação ambiental? In: REIGOTA, M. (Org.). **Verde Cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro, DP&A Editora, p. 131-148, 1999.

LAYRARGUES, P. P. **Identidades da Educação Ambiental**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. 156 p.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. Mapeando as macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. In: VI ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, Ribeirão Preto – SP, set./2011.

LAYRARGUES, P. P. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 17, ago./dez 2012.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. da C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, p. 23–40, 2014.

LEMOS, G. S. RIZZI, R. A expansão da soja no bioma pampa brasileiro e sua interação espaço-temporal com arroz e campo. **Boletim geográfico do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, n. 35, p. 9-26, 2020.

LEMOS, G. S.; RIZZI, R. A expansão da soja no bioma pampa brasileiro e sua interação espaço-temporal com arroz e campo. **Boletim geográfico do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, n. 35, p. 9-26, 2020.

LEVIEN, M. Da acumulação primitiva aos regimes de desapropriação. **Sociol. Antropol.**, v. 4, n. 1, jan./jul. 2014.

LÉVY-STRAUSS, C. Aula inaugural. *In*: ZALUAR, A. (org.). **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975, p. 211-244.

LIMA, E. N., NETO, L. B. **Políticas públicas e educação do campo**: elementos para um debate. Seminários GEPEC 2013, 1 ed. Disponível em:< [a46-politicas-publicas-e-educacao-do-campo.pdf \(ufscar.br\)](#)> Acesso em: 1 nov. 2022.

LIMA, S. M.; PODEROSO, G. M. B. M. Resiliência como ferramenta no exercício da docência. **XII Colóquio Internacional “Educação e contemporaneidade”** São Cristóvão/SE/Brasil, 20 a 22 de setembro de 2018.

LIPAI, E. M.; LAYRARGUES, P. P.; PEDRO, V. V. Educação ambiental na escola: tá na lei. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MEC. **Vamos cuidar do Brasil: Conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasil: 2007.

LOMBARDI, J. C. Periodização na história da educação brasileira: aspecto polêmico e sempre provisório. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, p. 200-209, dez./2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUREIRO, C. F. B., TREIN, E., TOZONI-REIS, M. F. C., NOVICKI, V. Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 29, n. 77, p. 81-97, jan./abr. 2009.

LOUREIRO, C. F. B. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educ. Soc., Campinas**, v. 27, n. 94, p. 131-152, 2006.

LOUREIRO, C. F. B., COSSÍO, M. F. B. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?”. **Conceitos e práticas em educação ambiental na escola**, v. 57, 2007.

LOUREIRO, C. F. B., CUNHA, C. C. Educação ambiental e gestão participativa de unidades de conservação: elementos para se pensar a sustentabilidade democrática. **Ambiente e Sociedade**, Campinas, p. 237-253, 2008.

LUCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LUCK, H. **A escola Participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, L. C. T. Da educação rural à educação do campo: Conceituação e problematização. *In*: XII CONGRESSO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 12, 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2017.

MAGACHO, L. N., CAVALARI, R. M. F. Movimentos sociais e educação ambiental um estudo sobre teses e dissertações brasileiras. **Ciênc. Educ.** (BAURU, v. 25, n. 1, jan. mar. /2019).

MALUF, R. S.; ROSA, T. S. Mudanças climáticas, desigualdades sociais e populações vulneráveis no Brasil: construindo capacidades. **CERESAN Centro de Referência em segurança alimentar e nutricional**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 428, 2011.

MARPICA, N. S. **As questões ambientais nos livros didáticos de diferentes disciplinas da quinta-série do ensino fundamental**. Dissertação, Universidade de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, ago. 2008.

MEDEIROS, E. A., MENEZES, M. A. G. Educação do campo: estudo sobre a base nacional comum curricular a partir de percepções de professores/as da área de ciências humanas. **Revista Cocar**, v. 14, n. 28, p. 17-32, jan/abril. 2020.

MINAYO, M. C. S. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. *In*: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2009, p. 31-60.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto organiza políticas públicas educacionais no campo**, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/208-noticias/591061196/16002-decreto-organiza-politicas-publicas-educacionais-no-campo?Itemid=164#:~:text=S%C3%A3o%20elas%3A,que%20lecionam%20em%20escolas%20multisseriadas.>> Acesso em: 25 out. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º fevereiro de 2006**. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf> Acesso em: 1 out. 2022.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **PNA Estratégia de Povos e Populações Vulneráveis**. Disponível em: https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/climaazoniodesertificacao/clima/arquivos/pna_estrategia_de_povos_e_populacoes_vulneraveis.pdf/view. Acesso em: 01 ago. 2022.

MIRA, A. de., FOSSATTI, P., JUNG, H. S. A concepção de educação humanista: Interfaces do Plano Nacional de Educação. **Acta Scientiarum Education**, v. 41, n. 1, e: 35788, 2019.

MONTEBLANCO, F. L. **O Espaço rural em questão: formação e dinâmica da grande propriedade e dos assentamentos da reforma agrária em Santana do Livramento/RS**. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MORA, E. A.; GOMES, P. P.; BARBADO, N. Um estudo sobre a relação entre a educação ambiental e a educação do campo. **Research, Society and Development**, São Paulo, a. 10, v. 9, n. 9319109384, p. 1-17, 31 maio 2022. DOI <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i10.9384>. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/9384/8378/129865>>. Acesso em: 27 jan. 2022.

MORALES, A. G. M. Processo de institucionalização da educação ambiental: tendências, correntes e concepções. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 4, n. 1, 2009.

MOREIRA, H. M., GIOMETTI, A. B. dos R. Protocolo de Quioto e as possibilidades de inserção do Brasil no Mecanismo de Desenvolvimento Limpo por meio de projetos em energia limpa. **Contexto internacional**, v. 30, n. 1, abr./2008.

MOSER, A. S. GREGÓRIO, A. de. PIRES, E. A. C., MOREIRA, A. L. O. R. Concepções de ambiente e educação ambiental de professores: O Padlet como uma ferramenta interativa. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 15, n. 5, p. 20-36, 2020.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p. ISBN 978-85-7743-182-3.

OLIVEIRA, F. R., PEREIRA, E. R., JÚNIOR, A. P. Horta escolar, educação ambiental e a interdisciplinaridade. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, (RevBEA), v. 13, n. 2, p. 10-31, 2018.

PETSCH, C.; SCCOTI, A. A. V.; TRENTIN, R.; ROBAINA, L. E. S.; ROSA, K. K. A expansão da cultura de soja no pampa gaúcho: O caso a bacia hidrográfica do rio Santa Maria. **Revista Geografar**, v. 17., n. 1, p. 47-71, jan.jun/2022.

PONTUSCHKA, N. N. Interdisciplinaridade: aproximações e fazeres. **Terra Livre: as transformações no mundo da educação**, São Paulo, n. 14, p. 100-124, jan./jul.1999.

QUINTAS, J. S. **Pensando e praticando educação ambiental na gestão do meio ambiente**. 2. ed. Brasília: IBAMA, 2002. p. 161-198.

REIGOTA, M. Educação Ambiental: fragmentos de sua história no Brasil. In: NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. de L. **Tendências da Educação Ambiental Brasileira** (Orgs.), Editora Edunisc, 1998. Santa Cruz do Sul.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

RIBEIRO, C. da S., BOER, N., COUTINHO, C. Marcos regulatórios e pressupostos teóricos da educação ambiental: um estudo de revisão bibliográfica. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 3, e148932563, 2020.

RIBEIRO, J. A. G., CAVASSAN, O. Os conceitos de ambiente, meio ambiente e natureza no contexto da temática ambiental: Definindo significados. **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**. v. 8, n. 2, p. 61-76, jul./dez. 2013.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 43.957, de 08 de Agosto de 2005**. Cria e institui o Órgão Gestor da Política Estadual de Educação Ambiental, altera o Decreto Estadual nº 40.187 de 13/07/2000, que instituiu a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Rio Grande do Sul, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXT0&Hid_TodasNormas=48870&hTexto=&Hid_IDNorma=48870#:~:text=Carregando%20a%20p%C3%A1gina.&text=DECRETO%20N%C2%BA%2043.957%2C%20DE%202008,Sul%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs> Acesso em: 25 nov. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 43.957, de 08 de Agosto de 2005.** Cria e institui o Órgão Gestor da Política Estadual de Educação Ambiental, altera o Decreto Estadual nº 40.187 de 13/07/2000, que instituiu a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Rio Grande do Sul, e dá outras providências. Disponível em:<
http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXT0&Hid_TodasNormas=48870&hTexto=&Hid_IDNorma=48870#:~:text=Carregando%20a%20p%C3%A1gina.&text=DECRETO%20N%C2%BA%2043.957%2C%20DE%202008,Sul%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.> Acesso em: 25 nov. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei n.º 13.597, de 30 de dezembro de 2010.** Dá nova redação à Lei n.º 11.730, de 9 de janeiro de 2002, que dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Estadual de Educação Ambiental, cria o Programa Estadual de Educação Ambiental, e complementa a Lei Federal n.º 9.795, de 27 de abril de 1999, no Estado do Rio Grande do Sul, regulamentada pelo Decreto Federal n.º 4.281, de 25 de junho de 2002. Disponível em:<
http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXT0&Hid_TodasNormas=55606&hTexto=&Hid_IDNorma=55606> Acesso em: 20 out. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 11.730, de 9 de janeiro de 2002.** Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Estadual de Educação Ambiental, cria o Programa Estadual de Educação Ambiental, e complementa a Lei Federal nº 9.795, de 27 de abril de 1999, no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <
<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/11.730.pdf> > Acesso em: 20 out. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 14.705, de 25 de junho de 2015.** Institui o Plano Estadual de Educação -PEE- em cumprimento ao Plano Nacional de Educação – PNE-, aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em:<
<https://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.705.pdf>> Acesso em: 20 out. 2022.

ROSSINI, C. M., CENCI, D. R. Interdisciplinaridade e educação ambiental: Um diálogo sustentável. **Revista Prática Docente**, v. 5, n. 3, p. 1733-1746, 2020.

SAHEB, D.; RODRIGUES, D. G. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: limites e possibilidades. **Cad. Pes**, São Luís, v. 23, n. 1, jan./abr. 2016.

SAMMARCO, Y. M., RODRIGUEZ, I. B. FOPPA, C. C. Educação Ambiental, Educação do Campo e Ambientalização Escolar. **Ambiente e educação**, v. 25, n. 2, 2020.

SANTOS, E. C., ESPINOSA, M. M., MARCON, S. R., FERREIRA, L. P. Fatores associados ao comprometimento da qualidade de vida em professores do ensino fundamental. **Research, Society and Development**, v.10, 2021.

SANTOS, J. A., TOSCHI, M. S. Vertentes da Educação Ambiental: da conservacionista à crítica. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environment Science**, v. 4, n. 2, p. 241-250, 2015.

SANTOS, P. P. dos. ALVES, G. L. Educação Ambiental nas escolas da rede municipal de ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. **Ciência e Educação, Bauru**, v. 27, e.21032, 2021.

SCARTEZINI, N. Introdução ao método de Pierre Bourdieu. **Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais**, Araraquara/SP, ed. 14/15, p. 25-37, 2012.

SEGURA, D. S. B. Educação ambiental nos projetos transversais. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Vamos cuidar do Brasil: Conceitos e práticas em educação ambiental na escola**, p. 95, 2007.

SILVA, E. J. da. **A territorialização da política de nucleação e o fechamento de escolas no campo em União dos Palmares/AL (2005-2015)**. 2016. Dissertação (Pós-Graduação em Geografia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016. 147 p.

SILVA, R. S. Apresentação. In: BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018, 5 p.

SORRENTINO, M. De Tbilisi a Tessaloniki, a educação ambiental no Brasil. In: JACOBI, P. et al. (orgs.). **Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências**. São Paulo: SMA. 1998. p.27-32.

SORRENTINO, Marcos. Avaliação de processos participativos. In: SORRENTINO, Marcos (org.) **Ambientalismo e participação na contemporaneidade**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2001.

SOUSA, R. A. D. D.; AMORIM, A. F. C. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO: uma relação de (in)consistência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 74-98, 2020.

SOUZA, E. T., SOARES, L. B. **A importância da educação ambiental para o projeto político-pedagógico da escola “Professora Odete Barbosa Marvão” em Igarapé-açu/PA**. 2014. 48 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura plena em Ciências naturais) - Universidade Federal Rural da Amazônia, Igarapé-açu, PA, 2014.

SULEIMAN, M.; ZANCUL, M. C. S. Meio ambiente no ensino de ciências: análise de livros didáticos para os anos finais do ensino fundamental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, p. 289-303, 2012.

TAVARES, P. D. V. B, MARI, C. L. de. Políticas e educação ambiental: o MST como agente potencializador da educação do campo. *Perspec. Dial.:* **Rev. Educ. e Soc.**, Naviraí, v. 4, n. 7, p.80-96, jan.-jun. 2017.

TAVARES, P. D. V. B., MARI, C. L. D. Educação ambiental: desafios teórico-práticos para uma crítica social e das práticas educativas. **VI Seminário Internacional - Teoria Política do Socialismo**. 2014.

TITTON, M. B. P.; PACHECO, S. M. Diálogos possíveis à construção de projeto político e pedagógico na perspectiva contemporânea da educação integral. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 31, n. 04, p. 135-153, out/dez 2015.

TROIAN, A.; BREITENBACH, R. Estratégias e formas de Reprodução Social na Agricultura Familiar da Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul. **Novos Cadernos**, Belém, v. 21, p. 1-15, 2018.

VALENTI, M. W., OLIVEIRA, H. T., DODONOV, P., SILVA, M. M. Educação ambiental em unidades de conservação: políticas públicas e a prática educativa. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 267-288, mar. 2012.

VELOSO, N. Entre camelos e galinhas: uma discussão acerca da vida na escola. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Vamos cuidar do Brasil: Conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. 248 p. 2007.

VENDRAMINI, C. R. Qual o futuro das escolas no campo? **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 49-69, 2015.

VENTURA, M. M. O estudo de Caso como modalidade de Pesquisa. **Revista SOCERJ**, v. 20, n 5, p. 383-386, set./out. 2007.

VICENTE, Y. D. E. **Análise das macrotendências de educação ambiental no ensino de ciências**: Uma revisão bibliográfica. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Ciências da Natureza - Biologia, Física e Química. 2020.

VIEIRA, R. M. 2016. Identidades, interculturalidade e educação: uma análise antropológica. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 2, n. 2, p. 164-181, 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/25505>> Acesso em: 3 fev. 2022.

VIEIRA, R. M. Contributos da didática para o pensamento crítico na educação em Portugal. In: DOMINGUEZ, C. (coord.), *et al.* **Pensamento Crítico na Educação: Desafios Atuais**. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2015. ISBN 978-989-704-207-2.



ANEXO A – QUESTIONÁRIO AOS DIRETORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE CIÊNCIAS RURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EXTENSÃO RURAL – PPGExR DEPARTAMENTO DE
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA E EXTENSÃO RURAL

Pesquisa: “Identificar a adaptação das Escolas do Campo de Santana do Livramento/RS ao ensino de Educação Ambiental, considerando a Resolução CEEed nº 363/2021” da Universidade Federal de Santa Maria. A pesquisa é coordenada pela aluna de mestrado **Kathleen Paust** e professora Dr. **Liziany Müller**. Destacamos que não existe resposta certa nem errada.

Questionário aos Diretores:

Escola: _____ Ano que a escola foi fundada: _____

Informações pessoais e profissionais:

- 1) Idade: _____ 2) Sexo: () Feminino () Masculino
- 3) Reside na área: () Rural () Urbana
- 4) Foi aluno de escola do campo? () Sim () Não, rural ou urbana? _____
- 5) Você fez/faz parte de algum movimento social? () Sim, qual? _____ () Não
- 6) Você pertence ao Movimento Sem Terra (MST)? () Sim () Não
 - 6.1) Se sim, se identifica com o movimento? () Sim () Não
 - 6.2) Se não, você já pertenceu ao MST? () Sim () Não
 - 6.3) Você foi beneficiado de alguma forma pelo MST?
() Sim, de que forma? _____ () Não
- 7) Alguém da sua família pertence/pertenceu ao MST: () Sim, quem? _____ () Não
- 8) Sua renda principal advém: () Escola () Agropecuária () Outro: _____
- 9) Você desenvolve alguma atividade agropecuária? () Sim () Não
 - 9.1) Se sim: () Produção diversificada para a subsistência () Produção de grãos (soja, milho, trigo) () Olericultura () Fruticultura () Pecuária () Outro: _____

Sobre a sua Formação:

- 1) Qual a sua graduação e em qual instituição de ensino ela foi concluída?

- 2) Você possui pós-graduação (especialização, mestrado e/ou doutorado)?
() Sim, em qual área? _____ () Não
- 3) Participou de algum curso de formação continuada? () Sim, qual? _____ () Não
 - 3.1) Qual órgão/instituição ofertou essa formação continuada? _____
- 4) Na sua formação, você cursou alguma disciplina específica de Educação Ambiental? () Sim () Não

Sobre a Escola:

1) A escola é multisseriada? () Sim () Não

2) A escola está situada dentro de uma Unidade de Conservação/Área de Proteção Ambiental?
() Sim, qual? _____ () Não

3) A escola encontra-se próxima à:

a) Área de produção: () Sim () Não

() Produção de grãos, cite: _____

() Pecuária () Produção de frutas e hortaliças

() Silvicultura () Lavouras permanentes (Ex. maçã, laranja, noz pecã, oliva)

() Outra: _____

b) Áreas de preservação permanente: () Sim () Não

() Nascente

() Rios temporários ou permanentes

) Área de banhado

4) Houve alguma mudança na paisagem de 2020 até o presente momento? () Sim, qual? _____

_____ () Não

Escola do campo e Movimento Sem Terra:

1) A escola mantém vínculo com o Movimento Sem Terra? () Sim () Não

1.1) Se sim, de que forma ele acontece? () Por meio da disponibilização e criação de materiais pedagógicos () Participação da comunidade na escola (vínculo – alunos) () Local de encontro () Promoção de atividades e projetos () Auxílio financeiro () Outro: _____

2) O Movimento Sem Terra está referido/disposto no Projeto Político Pedagógico da escola?

() Sim () Não

2.1) Se sim, de que forma? () No histórico formador () Como ideologia () Fazendo parte da comunidade escolar () Outro: _____

Sobre a Resolução Estadual CEEEd nº 363/2021:

1) Você recebeu alguma informação sobre a Resolução Estadual CEEEd nº 363/2021, que estabelece as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul? () Sim () Não

1.1) Se sim, por quem?

() Diretor () Coordenador () Secretaria municipal
() Secretaria estadual () Obteve as informações por conta própria

1.2) Se sim, qual a sua percepção sobre a Resolução CEEEd nº 363/2021, que estabelece as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul? _____

1.3) Quais ações foram ou estão sendo desenvolvidas para atender a Resolução CEEEd nº 363/2021 na sua escola? _____

1.4) Na sua opinião, quais são os maiores desafios para a implementação da Resolução CEEEd nº 363/2021? _____

1.5) Você considera a Resolução Estadual CEEEd nº 363/2021 importante e necessária para o desenvolvimento de ações relacionadas a Educação Ambiental no âmbito das escolas do campo?

() Sim () Não

Sobre o Projeto Político Pedagógico

1) Você conhece o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola? () Sim () Não

2) A educação ambiental está presente no PPP da escola? () Sim () Não

2.1) Se sim, de que forma a Educação Ambiental está presente no PPP? () Apenas vinculada como um tema transversal () Relacionada ao incentivo do senso crítico e emancipatório dos alunos () Por projetos e programas específicos visando a participação da comunidade () Promoção de palestras () Outra forma: _____

_____ () Não sei

2.2) Você concorda com a forma que a Educação Ambiental está presente no PPP?

() Sim () Não, por qual motivo: _____

3) Você participou da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola? () Sim () Não

3.1) Se sim, quais documentos foram utilizados como base para elaboração do PPP? () BNCC () RCG () RCM () Documentos vinculados ao MST () Outro: _____

4) O PPP é atualizado ou modificado ao longo dos anos? () Sim () Não

4.1) Se sim, qual a frequência que isso ocorre? _____

5) Foram convidados a participarem da elaboração do PPP da escola:

Educadores () Sim () Não

Funcionários da escola (ex. merendeira, auxiliar de serviços gerais...) () Sim () Não

Comunidade () Sim () Não -

5.1) Se sim, de que forma? () Por meio dos alunos (com bilhete, aviso ou convite verbal) () Por meios de comunicação, tal como a rádio comunidade () Anúncio em evento da comunidade () Reunião de classe () Outro: _____

6) A participação da comunidade foi efetiva e influenciou na construção do PPP da escola?

() Sim () Não

7) Você acredita que o PPP da escola supre as atuais necessidades da comunidade?

() Sim () Não

7.1) Se não, por qual o(s) motivo(s)? () Falta a participação da comunidade () Falta a comunidade aderir as práticas propostas () Outro fator: _____

8) O conceito de Escola do Campo está presente no PPP da escola? () Sim () Não

8.1) Se sim, como o conceito de escola do campo está presente no PPP da escola? () Como ideologia () Como forma de resistência () Apenas citado ligado as raízes no movimento social () Com caráter emancipatório () Não está disposto () Outra(s) forma(s): _____

8.2) Como esse conceito/direcionamento influencia na prática metodológica utilizada na escola?

_____ () Não influencia

9) A escola conta com algum apoio financeiro governamental para o desenvolvimento de ações voltadas à Educação Ambiental? () Sim, qual? _____

() Não

10) Houve alguma modificação do PPP após 2021 (Resolução CEEed nº 363/2021): () Sim () Não

10.1) Essa mudança levou em consideração a Resolução CEEed nº 363/2021, que estabelece as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul? () Sim () Não

10.2) O que essa mudança abarcou? _____

Sobre a disciplina de Educação Ambiental:

1) A partir de que ano a disciplina de Educação Ambiental começou a ser ofertada? _____

2) Para qual(is) nível(is) de ensino ela é disponibilizada?

() Ensino básico () Ensino Fundamental () Ensino Médio

3) Como é feita a escolha do educador de Educação Ambiental?

() Proximidade com a temática () Carga horária disponível () Bom relacionamento com os alunos
() Pela sua formação: () em Ciências Humanas () em Ciências biológicas () em Linguagens () em Exatas () Participar de algum movimento social () Residir/ter contato com o meio rural () Outro fator: _____



ANEXO B – QUESTIONÁRIO AOS EDUCADORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIACENTRO DE CIÊNCIAS RURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EXTENSÃO RURAL – PPGExRDEPARTAMENTO DE
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA E EXTENSÃO RURAL

Pesquisa: “Identificar a adaptação das Escolas do Campo de Santana do Livramento/RS ao ensino de Educação Ambiental, considerando a Resolução CEEed nº 363/2021” da Universidade Federal de Santa Maria. A pesquisa é coordenada pela aluna de mestrado **Kathleen Paust** e professora Dr.**Liziany Müller**. Destacamos que não existe resposta certa nem errada.

Questionário aos Educadores

Escola:

Informações pessoais e profissionais:

- 1) Idade: _____ 2) Sexo: () Feminino () Masculino
- 3) Reside na área: () Rural () Urbana
- 4) Foi aluno de escola do campo? () Sim () Não, rural ou urbana? _____
- 5) Você fez/faz parte de algum movimento social? () Sim, qual? _____ () Não
- 6) Você pertence ao Movimento Sem Terra (MST)? () Sim () Não
 - 6.1) Se sim, se identifica com o movimento? () Sim () Não
 - 6.2) Se não, você já pertenceu ao MST? () Sim () Não
 - 6.3) Você foi beneficiado de alguma forma pelo Movimento Sem Terra?
() Sim, de que forma? _____ () Não
- 7) Alguém da sua família pertence/pertenceu ao MST: () Sim, quem? _____ () Não
- 8) Sua renda principal advém: () Escola () Agropecuária () Outro: _____
- 9) Você desenvolve alguma atividade agropecuária? () Sim () Não
 - 9.1) Se sim: () Produção diversificada para a subsistência () Produção de grãos (soja, milho, trigo) () Olericultura () Fruticultura () Pecuária () Outro: _____
- 10) Em qual(is) turno(s) trabalha na escola? () Manhã () Tarde () Noite
- 11) Qual o tempo de deslocamento da sua residência até a escola?
() até 15 min () de 15 min a 30 min () de 30 min até 1 hora () de 1 h a 2 h () mais de 2 h
- 12) Qual o meio de locomoção para chegar até a escola?
() A pé () Carro próprio () Motocicleta própria () Ônibus escolar () Carona () Outro: _____
- 13) Qual a sua carga horária como Educador(a)? _____ (horas/aula semanais).
- 14) Você possui outra disciplina além de Educação Ambiental?
() Sim, qual? ____ () Não

Sobre a sua formação:

- 1) Qual a sua graduação e em qual instituição de ensino ela foi concluída?

- 2) Você possui pós-graduação (especialização, mestrado e/ou doutorado)?
() Sim, em qual área? _____ () Não
- 3) Participou de algum curso de formação continuada? () Sim, qual? _____ () Não
- 3.1) Se sim, qual órgão/instituição forneceu essa formação continuada? _____
- 4) Na sua formação, você cursou alguma disciplina específica de Educação Ambiental? () Sim () Não
- 5) Há quanto tempo:
- a- Você é educador: _____ meses.
- b - Atua nesta escola: _____ meses.
- c - É educador de Educação Ambiental: _____ meses.
- 6) Para você, quais os principais desafios de ser educador ambiental em uma Escola do Campo?
() Tempo de locomoção até a escola () Falta de infraestrutura na escola () Falta de apoio entre os profissionais () Evasão escolar () Falta de interesse dos alunos () Falta de formação específica ou continuada na área de Educação Ambiental () Outro: _____

Sobre a Escola

- 1) A escola é multisseriada? () Sim () Não
- 2) A disciplina de Educação Ambiental é disponibilizada ao:
() Ensino Básico () Ensino Fundamental () Ensino Médio
- 3) Qual a carga horária (horas/semana) da disciplina de Educação Ambiental ministrada por você?
() Ensino básico: _____ () Ensino Fundamental: _____ () Ensino Médio: _____
- 3.1) Você considera suficiente a carga horária da disciplina de Educação Ambiental?
() Sim () Não
- 4) Para quantos alunos, por turma, você ministra a disciplina de Educação Ambiental/Agroecologia?
() Ensino básico: _____ () Ensino Fundamental: _____ () Ensino Médio: _____
- 5) A escola está situada dentro de uma Unidade de Conservação/Área de Proteção Ambiental?
() Sim, qual? _____ () Não
- 6) A escola encontra-se próxima à:
- a) Área de produção:** () Sim () Não
- () Produção de grãos, cite: _____
- () Pecuária () Produção de frutas e hortaliças
- () Silvicultura () Lavouras permanentes (Maçã, laranja, noz pecã, oliva)
- () Outra: _____
- b) Áreas de preservação permanente:** () Sim () Não

() Nascente

() Rios temporários e permanentes(

) Área de banhado

7) Houve alguma mudança na paisagem de 2020 até o presente momento? () Sim, qual? _____

_____ () Não

Sobre a Resolução Estadual CEEed nº 363/2021:

1) Você recebeu alguma informação acerca da Resolução Estadual CEEed nº 363/2021, que estabelece as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul? () Sim () Não

1.1) Se sim, por quem?

() Diretor () Coordenador () Secretaria municipal
() Secretaria estadual () Obteve as informações por conta própria

1.2) Se sim, qual a sua percepção sobre a Resolução CEEed nº 363/2021, que estabelece as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul? _____

1.3) Quais ações foram ou estão sendo desenvolvidas para atender a Resolução CEEed nº 363/2021 na sua escola? _____

1.4) Na sua opinião, quais os maiores desafios para a implementação da Resolução CEEed nº 363/2021? _____

1.5) Você considera a Resolução Estadual CEEed nº 363/2021 importante e necessária para o desenvolvimento de ações relacionadas a Educação Ambiental no âmbito das escolas do campo?

() Sim () Não

Sobre o Projeto Político Pedagógico

1) Você conhece o PPP da escola? () Sim () Não

2) A educação ambiental está presente no PPP da escola? () Sim () Não

2.1) Se sim, de que forma a Educação Ambiental está presente no PPP? () Apenas vinculada como um tema transversal () Relacionada ao incentivo do senso crítico e emancipatório dos alunos () Por projetos e programas específicos visando a participação da comunidade () Promoção de palestras () Outra forma: _____

_____ () Não sei

2.2) Você concorda com a forma que a Educação Ambiental está presente no PPP?

Sim Não, por qual motivo: _____

2) Você participou da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola? Sim Não

Sobre o educador de Educação Ambiental e a disciplina de Educação Ambiental:

1) Quais características um educador de educação ambiental precisa ter?

Residir em área rural/contato com o meio rural () Formação em: _____

Participar de algum movimento social

2) Por qual motivo você ministra as aulas da disciplina de Educação Ambiental?

Proximidade com a temática Carga horária disponível Formação Bom relacionamento com os alunos Gosto pessoal pela disciplina/área Outro motivo: _____

3) Além do PPP, você utiliza algum outro material (BNCC, RCG, RCM, MST) para elaboração da ementa da disciplina de Educação Ambiental? Sim, qual(is)? _____ Não

4) O que é Educação Ambiental? _____

5) Qual a importância da Educação Ambiental na escola? _____

6) Na sua concepção, quais temas/atividades a Educação Ambiental/Agroecologia devem ser tratados:

Resíduos sólidos (reciclagem) Poluição do ar Poluição sonora Mudanças climáticas Movimentos sociais Moradia Riscos ambientais Recursos hídricos Uso e conservação do solo Saúde da população Biodiversidade Outros: _____

7) Na sua concepção, a disciplina de Educação Ambiental apresenta diferenças dependendo do espaço (rural/urbano) onde está situada? Sim Não

7.1) Nesse sentido, a educação ambiental no ensino de escolas do campo deve ser diferente do que é trabalhado em uma escola rural? Sim, de que forma: Ensino emancipatório Preconizar saberes tradicionais Auxiliar no desenvolvimento rural sustentável da comunidade

Auxiliar na segurança alimentar Servir de referência em educação ambiental na comunidade

Outro: _____ Não

8) Você considera importante que haja uma relação interdisciplinar entre a Educação Ambiental e as outras disciplinas? Sim Não

8.1) A disciplina tem relação interdisciplinar com outras disciplinas? () Sim Ex. Na área de exatas com os fenômenos ligados ao aquecimento global (físico, químico)... () Não

8.2) Se sim, como ela ocorre: () Proposta de atividades em comum () Integração entre turmas/séries () Rodas de conversa () Apresentações artísticas () Outro modo: _____

9) Há integração com outras escolas no desenvolvimento das atividades da disciplina de Educação Ambiental? () Sim () Não

10) Enumere os itens abaixo conforme a ordem de relevância (do mais importante ao menos importante) e circule os que estão sendo abordados pela disciplina de Educação Ambiental.

a- Meio ambiente: () b- Mudanças climáticas: () c- Segurança Alimentar: ()

d- Agrotóxicos: () e- Movimentos sociais: () f- Autonomia: ()

g- Senso Crítico: () h- Intergeracional: () i- Justiça Ambiental: ()

j- Política: () k- Qualidade de vida: () l- Desigualdade Social: ()

11) Após a Resolução CEEEd nº 363/2021 houve alguma modificação nos conteúdos abordados na disciplina de Educação Ambiental? () Sim, quais? _____ () Não

12) Qual o principal ambiente onde a aula de Educação Ambiental é desenvolvida? () Sala de aula () Horta () Pátio da escola () Outro: _____

13) Quais as principais dificuldades encontradas na realização das atividades de Educação Ambiental? () Falta infraestrutura da escola () Apoio dos outros educadores para a prática da interdisciplinaridade () Conscientização dos alunos () Motivação dos alunos () Carga horária limitada () Procedimentos burocráticos envolvendo as disciplinas () Envolvimento da comunidade escolar () Outro fator: _____

14) Quanto a participação dos alunos, de acordo com o nível de escolaridade, durante as aulas de Educação Ambiental:

Ensino Básico: () Baixa () Média () Alta

Ensino fundamental: () Baixa () Média () Alta

Ensino médio: () Baixa () Média () Alta

15) Considerando a disciplina de Educação Ambiental, ao final de cada ano os alunos se encontram: () Participativos/Envolvidos com a temática () Desmotivados () Críticos () Motivados a buscarem solucionar seus problemas locais

16) Os saberes tradicionais são relatados pelos alunos durante a disciplina de Educação Ambiental? () Sim () Não

16.1) Se sim, como eles são relatados? () Em rodas de conversa () Em "tarefas" de casa () Na apresentação de seminários () Apresentações artísticas () Outro: _____

17) Quais são as principais dificuldades (questões ambientais) trazidas pelos alunos em relação à comunidade onde vivem?

() Queima de Resíduos () Uso indiscriminado de agrotóxicos () Saneamento básico (água e esgoto) () Outro: _____

18) Você acredita que seus alunos praticam o que aprendem em sala de aula? () Sim () Não

19) Você acredita que os alunos têm efeito multiplicador na comunidade onde vivem? () Sim () Não

20) Você utiliza recursos multimídias para a disciplina de Educação Ambiental? () Vídeos, filmes e documentários () Criação de vídeos educativos e compartilhamento em redes/mídias sociais da escola () Pesquisas bibliográficas/científicas () Outro: _____
 _____ () Não

21) A escola possui atividades voltadas ao meio ambiente, **além da disciplina?**

() Sim: _____(oficinas, horta comunitária, projeto de reciclagem) () Não

21.1) Se sim, qual a fonte motivadora do projeto: () Professor () Diretor () Alunos () Comunidade (necessidades comunitárias) () Universidade () Outro: _____

21.2) A comunidade participa da(s) atividade(s) acima citadas? () Sim () Não

21.3) Qual a frequência anual dessa(s) atividade(s): _____vezes/ano.

21.4) Essa atividade abarca qual(is) temática(s)?

() Resíduos sólidos (reciclagem) () Poluição do ar () Poluição sonora () Mudanças climáticas () Movimentos sociais () Moradia () Riscos ambientais () Recursos hídricos () Uso e conservação do solo () Saúde da população () Biodiversidade () Prevenção de riscos () Agricultura Familiar () Outro: __