

TALITA MAZZINI LOPES

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA
DO CAMPO:** um estudo sobre as práticas escolares



ARARAQUARA – SP.
2013

TALITA MAZZINI LOPES

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA
DO CAMPO:** um estudo sobre as práticas escolares

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientador: Maria Cristina de Senzi Zancul.

Bolsa: FAPESP.

ARARAQUARA – SP.
2013

Lopes, Talita Mazzini

A educação ambiental nos anos finais do ensino fundamental em uma escola do campo: um estudo sobre as práticas escolares / Talita Mazzini Lopes – 2013

147 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Maria Cristina de Senzi Zancul

1. Educação ambiental. 2. Práticas pedagógicas. 3. Currículo. 4. Escola do campo. I. Título.

TALITA MAZZINI LOPES

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DO CAMPO: um estudo sobre as práticas escolares

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientador: Maria Cristina de Senzi Zancul.

Bolsa: FAPESP.

Data da defesa: 26/02/2013

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof(a). Dr(a). Maria Cristina de Senzi Zancul

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
Faculdade de Ciências e Letras UNESP/Araraquara.

Membro Titular: Prof(a). Dr(a). Maria Regina Guarnieri

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
Faculdade de Ciências e Letras UNESP/Araraquara.

Membro Titular: Prof(a). Dr(a). Rosa Maria Feiteiro Cavalari

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
Instituto de Biociências UNESP/Rio Claro.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho aos meus pais, Adelina e Renato, sem os quais não teria alcançado mais essa vitória. Muito obrigada por acreditarem em mim, pelo apoio e incentivo constantes e pelo amor incondicional que sempre me deram.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela vida, pela família maravilhosa e pelas oportunidades incríveis que sempre me proporcionou;

Aos meus pais e a todos os familiares, que estiveram ao meu lado me incentivando, torcendo por mim e celebrando minhas conquistas, além de terem aguentado meu mau humor durante alguns dias dessa intensa jornada;

À minha querida irmã, Tamiris, pela força, pelo apoio nos momentos bons e ruins, pelo companheirismo e pela amizade eterna e sincera.

Aos meus amigos, antigos e novos, pelos desabafos e pelos inúmeros momentos de descontração;

À minha orientadora, prof(a). Maria Cristina de Senzi Zancul, pela paciência, pela confiança, pelo carinho, pelos aprendizados profissionais e pessoais que me proporcionou e, principalmente, pela dedicação que sempre teve com este trabalho;

À banca examinadora, pelas sugestões e críticas que, certamente, muito contribuíram para o aprimoramento desta dissertação;

Aos professores e equipe diretiva da escola do campo, que me acolheram e que permitiram, sem reservas, o desenvolvimento desta pesquisa. Muito obrigada pelo carinho e compreensão de todos vocês;

À FAPESP, pelo apoio financeiro.

RESUMO

A Educação Ambiental (EA) é considerada uma prática social que pode contribuir para combater a crise ambiental e social e, de acordo com as prescrições oficiais, deve estar presente no currículo do ensino formal, de maneira contínua, permanente e interdisciplinar. Ademais, é necessário que a Educação Ambiental praticada na escola esteja em sintonia com a realidade de sua comunidade e se relacione com as questões ambientais vivenciadas. Embora seja possível observar uma expansão e uma universalização da EA formal, estudos mostram que suas práticas não vêm atendendo às recomendações legais existentes. A presente pesquisa teve como objetivo analisar a maneira como a EA é desenvolvida entre o 6º e o 9º anos do Ensino Fundamental em uma escola do campo do interior paulista. A partir do conceito de currículo de Gimeno (2000), buscamos compreender como o currículo prescrito e o currículo modelado pelos professores se concretizam no currículo em ação, ou seja, nas práticas escolares. Procuramos verificar, ainda, a contribuição dessas práticas para a formação dos educandos frente às questões ambientais. Para alcançar os objetivos propostos foi realizado um estudo de caso e a coleta de dados se deu a partir de três instrumentos de investigação, característicos da pesquisa qualitativa: entrevistas semi-estruturadas, realizadas com a coordenadora pedagógica e com os professores da escola investigada; análise documental do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar e dos Planos de Ensino dos professores; observação direta das práticas desenvolvidas. Os resultados mostram que a escola do campo analisada possui uma proposta pedagógica diferenciada, na qual é possível observar uma preocupação com o ambiente natural, com a construção da identidade dos educandos e com a construção de valores humanizadores. Questões relacionadas aos aspectos referidos também permeiam alguns dos planejamentos analisados e são trabalhadas por meio de projetos, de complexos temáticos e nas disciplinas regulares. Os projetos de EA são desenvolvidos em todos os anos escolares e, embora sejam contínuos e estejam vinculados à realidade dos alunos, ficam sob responsabilidade de uma única disciplina, sendo abordados, na maioria das vezes, como atividades extracurriculares. Assim como os projetos, os complexos temáticos são trabalhados em momentos determinados e não estão articulados aos conteúdos curriculares específicos. Nas disciplinas regulares, a abordagem da temática ambiental ocorre somente quando temas relacionados a ela estão presentes nos materiais didáticos utilizados pelos docentes. Apesar das dificuldades encontradas pelos professores para incluir a EA nas práticas escolares de forma interdisciplinar e envolvendo toda a comunidade, conforme as orientações oficiais, podemos afirmar que o conjunto das atividades desenvolvidas na escola do campo convergem para uma possível formação do sujeito ético frente às questões ambientais.

Palavras – chave: Educação Ambiental. Práticas pedagógicas. Currículo. Escola do campo.

ABSTRACT

The Environmental Education (EE) is considered a social practice that can contribute to face environmental and social crisis and, according to official recommendations, must be present in formal education curriculum in a continuous, permanent and interdisciplinary way. Moreover, it is necessary for environmental education in school to be practiced in harmony with the reality of their community and related to environmental issues experienced. Although it is possible to observe the expansion and universalization of this type of education in elementary education, studies show that EE practices do not attend the official recommendations. This research aims to analyze how the EE is developed from 6th to 9th grade of elementary school at a country school in São Paulo State. Considering the Gimeno (2000) concept of curriculum, we seek to understand how the prescribed curriculum and modeled curriculum by teachers are realized in the curriculum in action, or in school practices. We also tried to check the contribution of these practices to the students formation face the environmental issues. To achieve the proposed objectives we conducted a case study and data collection took place from three research instruments, characteristic of qualitative research: semi-structured interviews conducted with the pedagogical coordinator and teachers of the investigated school; documentary analysis of the Political Pedagogical Project and teachers plans; direct observation of practices developed. The results show that the school investigated has a differentiated pedagogical proposal, in which you can see the concern with the environment, with the construction of the identity of students and the construction of humanizing values. Such issues also permeate some of the plans analyzed and are worked through projects, thematic complexes and the regular disciplines. The EE projects are developed in all school years and, although they are continuous and are tied with the reality of the students, are under the responsibility of only one discipline being developed, most often, as extracurricular activities. As the projects, thematic complexes are worked in certain moments and are not being articulated with specific curricular content. In regular disciplines, this issues are only worked when environmental issues or other themes related to them are present in the educational materials used by teachers. Despite the difficulties faced by teachers to include EE in school practices interdisciplinary and involving the whole community, like the official recommendations prescribe, we can say that practices developed in the country school as a whole, converge to a possible formation of the ethical individual face the environmental issues.

Keywords: Environmental education; Pedagogical practices. Curriculum. Country school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Fachada da escola do campo	36
Figura 2	Playground da escola do campo	36
Figura 3	Horta da escola do campo	37
Figura 4	Viveiro de Mudas da escola do campo	37
Figura 5	Cartaz da escola do campo sobre os valores que devem ser vivenciados	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quantidade de trabalhos encontrados em cada descritor e número de teses e dissertações que abordavam o tema em questão.	63
Tabela 2	Quantidade de trabalhos que contemplavam o Ensino Fundamental e número de teses e dissertações que se referiam aos anos finais, em cada descritor.	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Caracterização dos sujeitos da pesquisa, quanto à sua formação acadêmica e ao tempo de atuação na área da educação	38
Quadro 2	Princípios e Fins da Educação da Escola do Campo e suas características	74
Quadro 3	“Complexos Temáticos” que devem ser abordados na escola do campo ao longo dos anos escolares do Ensino Fundamental II, disciplinas responsáveis e conteúdos a serem trabalhados	77
Quadro 4	Valores que devem ser trabalhados na escola do campo no Ensino Fundamental II	81
Quadro 5	Conteúdos dos Planos de Ensino dos professores da escola do campo, referentes a temas ambientais, nos diferentes anos escolares	90
Quadro 6	Práticas desenvolvidas pelos docentes da escola do campo, que incluem a categoria “relação homem e meio ambiente	105
Quadro 7	Conteúdos dos Planos de Ensino dos professores da escola do campo, referentes aos Complexos Temáticos	107
Quadro 8	Conteúdos dos Planos de Ensino dos professores da escola do campo, referentes a temas sociais, culturais e políticos, nos diferentes anos escolares	108
Quadro 9	Práticas desenvolvidas pelos docentes da escola do campo, que incluem a categoria “ação política e social”	118
Quadro 10	Os valores humanizadores mencionados nos Planos de Ensino dos professores da escola do campo	120
Quadro 11	Práticas desenvolvidas na escola do campo que incluem a categoria “valores humanizadores”	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CIEAs	Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental
CJ	Coletivo Jovem
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNIJMA	Conferências Nacionais Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente
COM-VIDA	Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida
CONAMA	Conselho Nacional do Meio Ambiente
EA	Educação Ambiental
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
HTPC	Horário de trabalho pedagógico coletivo
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
INCRA	Instituto Nacional de Colonização de Reforma Agrária
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITESP	Instituto de Terras do Estado de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia

MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MST	Movimento Sem Terra
OG-PNEA	Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental
ONGs	Organizações não-governamentais
PAMA	Parâmetros em Ação – Meio Ambiente na Escola
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Plano de Ensino
PEEA	Política Estadual de Educação Ambiental
PEMA	Política Estadual do Meio Ambiente
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNMA	Política Nacional de Meio Ambiente
PPP	Projeto-político-pedagógico
PRONEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
SEAQUA	Sistema Estadual de Administração da Qualidade Ambiental, Proteção, Controle e Desenvolvimento do Meio Ambiente e Uso Adequado dos Recursos Naturais
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SISNAMA	Sistema Nacional do Meio Ambiente
SISNEA	Sistema Nacional de Educação Ambiental
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	26
1.1. Natureza da pesquisa e instrumentos de coleta de dados	26
1.2. Etapas do desenvolvimento da pesquisa	29
1.2.1. Desenvolvimento da pesquisa na escola do campo	30
1.3. Caracterização da escola selecionada	33
1.4. Caracterização dos sujeitos da pesquisa	37
1.5. Forma de análise dos dados	39
2. EA NO CONTEXTO ESCOLAR	42
2.1. EA nas políticas públicas	42
2.1.1 EA na Legislação Brasileira	42
2.1.2. EA nos Programas e Diretrizes Curriculares Nacionais	53
2.2 As pesquisas sobre EA	62
2.3. Contribuições das práticas com relação à formação dos indivíduos frente às questões ambientais.	66
3. EA NA ESCOLA DO CAMPO	74
3.1. EA no Projeto-Político-Pedagógico	74
3.2 EA nos Planos de Ensino dos professores e nas práticas escolares	88
3.2.1 “Relação homem e meio ambiente” nos PE e nas práticas	90
3.2.1.1 A relação homem e meio ambiente nos PE	90

3.2.1.2 A relação homem e meio ambiente nas práticas	94
3.2.2 “Ação política e social” nos PE e nas práticas	107
3.2.2.1 A ação política e social nos PE	107
3.2.2.2 A ação política e social nas práticas	112
3.2.3 “Valores humanizadores” nos PE e nas práticas	119
3.2.3.1 Os valores humanizadores nos PE	119
3.2.3.2 Os valores humanizadores nas práticas	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICES	142
APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica da Escola do Campo	143
APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista realizada com os Professores da Escola do Campo	146

INTRODUÇÃO

A sobrevivência humana sempre esteve ligada ao meio natural, entretanto, o crescimento abrupto da população mundial, associado à transição para o sistema capitalista de produção baseado em um desenvolvimento econômico que consiste em produção-consumo-lucro, resultou em um aumento da pressão sobre os recursos naturais. Esse modelo compromete a qualidade do ambiente, degradando-o em todas as fases do processo, desde a aquisição da matéria prima para a produção até à escala final, gerando grandes volumes de produtos descartáveis, oriundos do consumismo desenfreado.

Ademais, essas novas formas de organização da produção, proporcionada pela inovação tecnológica e fundamentada no lucro a qualquer custo, requer uma sociedade que incorpore os novos processos de globalização da produção e do consumo, o que se dá à custa de alta exclusão social, com desemprego, fome e miséria. Nesse sentido, o binômio produção-consumo do atual padrão de desenvolvimento, provoca não só a degradação ambiental, mas também a perda da qualidade de vida da sociedade (DIAS, 2004).

As consequências do modelo econômico adotado começaram a ser questionadas na década de 1960, com os crescentes níveis de poluição dos grandes centros urbanos, o envenenamento dos rios pelos escoamentos industriais, a perda da cobertura vegetal da terra e o consequente assoreamento dos rios, as inundações e o empobrecimento do solo, além do comprometimento acelerado dos recursos hídricos, pilar de muitas civilizações humanas (DIAS, 2004).

Segundo Reigota (2005), o verdadeiro problema ambiental não reside no aumento da população mundial e no consequente aumento do consumo dos recursos naturais para satisfazer as necessidades humanas, mas sim no consumo exacerbado desses recursos por uma estreita parcela da humanidade e no desperdício e produção de artefatos completamente desnecessários à qualidade de vida.

De acordo com o referido autor, embora a garantia de preservação da flora, da fauna e dos recursos naturais seja uma tarefa importante, o que deve ser considerado primordial são as relações culturais e econômicas estabelecidas entre homem, sociedade e natureza (REIGOTA, 2005).

Como aponta Dias (2004),

Reconhecemos que estamos diante de um sistema cada vez mais limitado para responder aos anseios das sociedades, e que vivenciamos as diversas crises humanas – ambientais, sociais, econômicas...- que são meros sintomas de uma crise mais profunda, cujas raízes se encontram na perda e aquisição de novos valores humanos e na carência de ética (p.94).

Segundo Leff (2006, p.288), a crise ambiental e social que ora vivenciamos apresenta-se como um limite de diferentes fatores, entre os quais o crescimento econômico, a eficiência tecnológica, a capacidade suporte da Terra, o crescimento populacional, a miséria e a exclusão social. Essa crise civilizatória colocou em xeque os valores sociais, as bases da produção e os princípios ideológicos que incitaram e legitimaram o desenvolvimento econômico, expressando-se, ainda, como um questionamento “da ciência e da razão tecnológica com as quais dominou a natureza e economicizou o mundo moderno”.

Na década de 1970, como resposta à crise ambiental instaurada, foram promovidos vários encontros internacionais com o intuito de debater a questão ambiental, postulando a necessidade de formulação de novos códigos morais e de criação de novos estilos de vida condizentes com os limites das leis da natureza (LOUREIRO, 2006).

Na Conferência de Estocolmo, realizada em 1972 na Suécia, a Educação Ambiental (EA) foi, pela primeira vez, reconhecida como elemento crítico para o combate à crise ambiental do mundo. Entretanto, os objetivos, as funções, as estratégias, as características, os princípios e as recomendações para a EA só foram melhor definidos, no Encontro de Belgrado e na Conferência de Tbilisi, realizados, respectivamente, em 1975 na Iugoslávia e em 1977 na Geórgia (DIAS, 2004).

No documento final apresentado no Encontro de Belgrado¹ foram estabelecidos seis objetivos para a EA, que são elencados e explicitados por Reigota (2005):

- Conscientização: ajudar os indivíduos a se tornarem conscientes e sensíveis em relação ao meio ambiente global e seu problemas conexos;
- Conhecimento: ajudar os indivíduos a adquirirem uma compreensão básica do meio ambiente global e dos problemas a ele interligados, mostrando ainda o papel e a responsabilidade do ser humano quanto a essa questão;
- Comportamento: ajudar os indivíduos a adquirirem valores sociais e um sentimento de interesse pelo meio ambiente, que os levem a contribuir para sua proteção e qualidade;
- Competências: ajudar os indivíduos a adquirirem aptidões necessárias à resolução dos problemas;
- Capacidade de avaliação: ajudar os indivíduos a avaliarem medidas e programas relacionados ao meio ambiente levando em consideração fatores de ordem ecológica, econômica, política, social, educativa e estética;

¹ Carta de Belgrado.

- Participação: ajudar os indivíduos a perceberem suas responsabilidades e adquirirem consciência sobre a necessidade de ações para a solução dos problemas ambientais.

Além de reforçar alguns dos objetivos apresentados na Carta de Belgrado, a Conferência de 1977 recomendou que a EA deveria: basear-se na ciência e tecnologia para a consciência e adequada apreensão dos problemas ambientais; estar presente tanto na educação formal como na não formal; despertar o indivíduo a participar ativamente na solução de problemas ambientais do seu cotidiano; ser permanente, global e sustentada numa base interdisciplinar (DIAS, 2004).

Analisando as recomendações dessa Conferência, Dias (2004) aponta que:

[...] a Educação Ambiental teria como finalidade promover a compreensão da existência e da importância da interdependência econômica, política, social e ecológica da sociedade; proporcionar a todas as pessoas a possibilidade de adquirir conhecimentos, o sentido dos valores, o interesse ativo e as atitudes necessárias para proteger e melhorar a qualidade ambiental; induzir novas formas de conduta nos indivíduos, nos grupos sociais e na sociedade em seu conjunto, tornando-a apta a agir em busca de alternativas de soluções para os seus problemas ambientais, como forma de elevação da sua qualidade de vida (p.83).

Dias (2004, p.83), também destaca que a partir da Conferência de Tbilisi, “estavam lançadas as grandes linhas de orientação para o desenvolvimento da EA no mundo”, cabendo a cada país, “dentro de suas características e particularidades, especificar as linhas nacionais, regionais e locais, através dos seus sistemas educacionais e ambientais”.

No Brasil, a primeira legislação que fez referência à EA, foi a Lei nº6938/81 que instituiu a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA). Embora a legislação tenha estabelecido, entre seus princípios, que a EA deve estar presente em todos os níveis de ensino, ela não definiu as diretrizes de como incorporá-la no currículo da educação formal.

A incorporação de conteúdos ambientais nos sistemas de ensino, só ocorreu em 1997/1998, quando o tema meio ambiente foi introduzido como tema transversal pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados pelo Ministério da Educação (MEC).

De acordo com os PCN, a escola, ao incorporar o objetivo de formar cidadãos aptos a atuarem com competência e dignidade na sociedade, busca selecionar, como objeto de ensino, conteúdos consonantes com as questões sociais de cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas fundamentais para que os educandos possam cumprir seus direitos e deveres (BRASIL, 1998a).

Ainda de acordo com o documento, por envolver “problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo mundial”, o tema meio ambiente

foi incorporado aos currículos das áreas e deve ser tratado de forma transversal, como forma de contemplá-lo na sua complexidade, sem restringi-lo à abordagem de uma única área, nem se constituindo como uma área ou disciplina específica no currículo (BRASIL, 1998a, p.65).

Reforçando os princípios apresentados pelos PCN, a Lei nº9795/99 que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), inseriu a EA em todos os níveis e modalidades do ensino formal, como uma prática educativa integrada, contínua e permanente. Nesse sentido, a legislação determina que a Educação Ambiental não deve constituir-se como uma disciplina específica do currículo, salvo nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da educação ambiental, quando se fizer necessário. Em seu artigo 3º, parágrafo II, a legislação determinou, ainda, que cabe “às instituições educativas, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem” (BRASIL, 1999).

No Brasil, a inserção e universalização da EA no ensino formal foi um processo bastante acelerado, sendo que em 2004, 94% das escolas afirmavam desenvolver tal prática (TRAJBER; MENDONÇA, 2007). É fundamental, no entanto, compreender quais ações têm sido desenvolvidas pelas escolas.

No importante estudo intitulado “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental”, os autores buscaram “aprofundar a compreensão sobre a presença da Educação Ambiental nas escolas públicas, por meio de uma pesquisa direta em algumas delas”. A investigação, realizada em parceria entre o MEC, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pesquisadores da área que atuam em universidades públicas brasileiras, analisou, em uma segunda etapa (em 2005 e 2006), 420 escolas brasileiras de Ensino Fundamental, através de um questionário e de observação (TRAJBER; MENDONÇA, 2007, p.16).

Vale esclarecer que a primeira etapa correspondeu ao Censo Escolar 2001-2004, realizado pelo INEP, que visou avaliar a quantidade de escolas que inseriam a EA, além de verificar em que modalidade essa inserção estava sendo realizada (TRAJBER; MENDONÇA, 2007).

De acordo com a pesquisa, a maioria das escolas visitadas (30%) vinha realizando EA por um tempo que variava de um a três anos; 26% das escolas a desenvolviam entre três e sete anos e uma parcela significativa das escolas (22,7%) trabalhava a educação ambiental já havia mais de 10 anos. Dentre as motivações para a inserção da EA no ambiente escolar, o trabalho destaca a iniciativa de um professor ou grupo de professores em 24% das escolas selecionadas; o programa Parâmetros em Ação em 14% e os problemas ambientais da

comunidade, em 13,7% das escolas. Já no que diz respeito aos objetivos pretendidos com as práticas de EA, os dois quesitos mais citados foram a conscientização e a sensibilização dos alunos e da comunidade para a cidadania e para o convívio com o meio ambiente (TRAJBER; MENDONÇA, 2007).

Ainda de acordo com a pesquisa, 66% das escolas selecionadas “declararam desenvolver a Educação Ambiental mediante a modalidade Projetos”, sendo que 77% desses projetos eram desenvolvidos “a partir de questões socioambientais relacionadas aos conteúdos disciplinares”, sendo água, lixo, reciclagem, poluição e saneamento básico os mais recorrentes (TRAJBER; MENDONÇA, 2007, p.48 e 49).

Os PCN (BRASIL, 1998b, p. 41) avaliam que “os projetos são uma das formas de organizar o trabalho didático, que pode integrar diferentes modos de organização curricular”.

A organização dos conteúdos em torno de projetos, como forma de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem, favorece a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem a realidade, uma vez que permite a articulação de contribuições de diversos campos de conhecimento (BRASIL, 1998b, p.41).

Embora os projetos representem, segundo os PCN, uma modalidade propícia para a integração dos diferentes campos do conhecimento, a pesquisa “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental” constatou que 82% das escolas que inserem a EA por meio de projetos, afirmaram realizá-los “a partir de uma única disciplina no currículo e, em segundo lugar, a partir da integração de duas ou mais disciplinas (72%)” (TRAJBER; MENDONÇA, 2007, p.49).

A ideia de trabalhar a EA por meio de projetos parece ser atraente aos professores. Ao investigar como as escolas da rede municipal de ensino da cidade de Araraquara-SP inserem a temática ambiental em seus projetos políticos pedagógicos, Ferrari (2009), observou que professores e coordenadores pedagógicos consideram os projetos como a melhor maneira de se realizar uma ação eficiente em EA nas unidades escolares. No entanto, na prática, a realização dos projetos encontra alguns obstáculos.

O autor menciona as principais dificuldades apontadas pelos professores nas unidades escolares para a elaboração dos projetos:

[...] a falta de colaboração da equipe pedagógica das unidades escolares no desenvolvimento de um projeto temático interdisciplinar e transversal e, conseqüentemente, o isolamento das atividades em Educação Ambiental nas próprias disciplinas/áreas de seus propositores; a falta de tempo para preparar, organizar e executar os projetos em Educação Ambiental, sem que

corram os atropelos, pela necessidade de dar conta dos conteúdos curriculares obrigatórios (FERRARI, 2009, p.156).

A falta de articulação entre a comunidade escolar nas ações de EA promovidas também pode ser percebida no estudo de Guimarães *et al* (2009). Ao analisarem projetos de EA desenvolvidos por escolas públicas do Distrito Federal, esses autores verificaram que as atividades relacionadas a meio ambiente não estavam inseridas no projeto-político-pedagógico (PPP) das unidades escolares. Para eles, a resistência dos professores em incluir tais atividades no PPP se devia à descrença deles quanto ao apoio dos colegas e da própria direção da instituição para a sua concretização. Quando isso ocorre, muito provavelmente, os projetos de EA, tendem a acontecer de maneira isolada e desarticulada do contexto educacional escolarizado.

Como consequência da falta de articulação dos projetos de EA no ambiente escolar, muitas vezes as práticas realizadas trazem pouca contribuição para a formação dos educandos, como vemos relatado em alguns estudos mencionados a seguir.

De acordo com Viveiro Ruy (2006, p.8), em pesquisa sobre como a educação ambiental é tratada nas escolas de ensino fundamental e médio da cidade de São Carlos – SP, a abordagem utilizada nas atividades/projetos intitulados de Educação Ambiental,

[...] insere-se em uma perspectiva simplista, do tipo preservacionista, associada ao ensino tradicional, com práticas estereotipadas e desprovidas de fundamentação didática, centrada na responsabilidade individual e incapaz de provocar nos educandos questionamentos mais profundos sobre o sistema e as ideologias que o regem, em detrimento de sua potencialidade educacional transformadora.

Segundo a autora, a existência de uma EA preservacionista se deve ao fato de essa educação permanecer extremamente vinculada às disciplinas Biologia e Geografia, áreas que abordam os aspectos naturais do meio ambiente, o que não favorece a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem a realidade.

Nascimento (2006), Pereira (2007), Castro (2007), e Loureiro (2009), em suas pesquisas sobre a inserção da temática ambiental no ambiente escolar, também constataram que as práticas de EA estão vinculadas, principalmente, às disciplinas Ciências ou Geografia.

No que se refere à contribuição das práticas de EA para a formação dos alunos, Rosa (2007) constata uma limitação dessas práticas quanto à sua potencialidade educativa, já que, muitas vezes, as mesmas são utilizadas como um recurso para a resolução dos problemas ambientais. De acordo com a autora,

[...] as propostas ficam centradas na promoção de ações ou na resolução de problemas e pouco na formação dos educandos. No caso de projetos em educação ambiental há uma soma de vetores estimulando este tipo de encaminhamento. De um lado há a grande necessidade e urgência de enfrentar os muitos problemas ambientais e do outro se observa um certo “ativismo” em trabalhos educacionais baseados em projetos (p. 278).

O trabalho desenvolvido por Guimarães *et al* (2009), já mencionado, traz exemplos de práticas de EA centradas na promoção de ações e não na formação dos educandos. Nesse estudo, os autores apontam haver uma predominância de temas relativos ao plantio de mudas e ao destino de resíduos sólidos nos projetos de EA desenvolvidos por escolas do Distrito Federal.

Segundo Rosa (2007), uma explicação para a ênfase em ações pode ser a de que os professores, em geral, não têm as condições institucionais ou a formação profissional que permita uma atuação mais completa em gestão ambiental. Referindo-se à abordagem da EA por meio de projetos, o autor acrescenta:

[...] o projeto no campo da educação ambiental será sempre algo que se insere em uma realidade complexa, dinâmica, com quase todos os limites difusos ou inexistentes, envolvendo uma grande diversidade de atores e instâncias sociais (p.278).

Isso demanda uma contextualização da situação na qual se quer interferir e exige a percepção dos principais aspectos do projeto proposto que engloba pessoas envolvidas, possíveis articulações, condições reais de mudança, bem como a capacidade da escola de agir diante da questão (ROSA, 2007).

O referido autor considera, ainda, que os projetos devem partir de diagnósticos bem elaborados e fundamentados, pois

[...] projetos baseados em diagnósticos simplistas e abordagens sócio-políticas ingênuas, promovem atividades pontuais, desarticuladas e incapazes de dar conta dos problemas ambientais abordados. Assim, apesar dos esforços, da boa vontade e do grande desgaste que gera nos envolvidos, tais iniciativas não conseguem dar conta das questões ambientais tratadas e nem aumentar a eficiência nos processos educativos (ROSA, 2007, p.278).

A realização de atividades pontuais, descontínuas e esporádicas de EA, também é apontada por Ribeiro (2004), Prado (2004), Vasconcelos (2008) e por Loureiro (2009), ao pesquisarem as práticas de EA no Ensino Fundamental.

Como podemos observar pelas pesquisas mencionadas, apesar da expansão e da universalização da EA nas escolas de Ensino Fundamental, suas práticas não vêm atendendo às prescrições oficiais.

Uma das razões para isso pode ser o fato de que as prescrições nem sempre têm valor para articular a prática docente para planejar atividades de ensino ou para dar conteúdo definido a objetivos pedagógicos. Muitas vezes, como bem observa Gimeno (2000), elas não conseguem transmitir ao professor o que é preciso fazer em sala de aula, o que é preciso ensinar, e por isso, não são suficientes para orientar a atividade educativa nas aulas.

Gimeno (2000), em sua abordagem processual do currículo, define diferentes níveis de sua objetivação que se inter-relacionam e influenciam a prática docente, dentre os quais destacamos: currículo prescrito (prescrição ou orientação oficial sobre os conteúdos a serem trabalhados no ensino formal, atuando no controle e avaliação do sistema escolar); currículo apresentado aos professores (interpretação e tradução dos conteúdos presentes no currículo prescrito aos professores, elaborada por diversas instâncias); currículo modelado pelos professores (modelação e resignificação das prescrições oficiais e dos materiais didáticos, realizada pelos professores, a partir de suas crenças, concepções e cultura profissional); currículo em ação (atividades efetivamente realizadas no ambiente escolar, pelos professores e alunos, a partir das condições reais em que essas ações se concretizam).

Ao apontar a influência de diversos fatores na concretização do currículo, Gimeno (2000) considera que o currículo não diz respeito apenas à seleção de conteúdos de ensino, mas também à forma de organização dos mesmos, em virtude das condições políticas, institucionais e administrativas da unidade escolar e do contexto no qual se desenvolve. Nesse sentido, o autor aponta que o currículo na prática tem valor em função das condições reais em que se desenvolve e que as atividades realizadas pelos alunos e professores dão sentido ao currículo, constituindo o currículo em ação.

Entendendo que as práticas de Educação Ambiental constituem parte do currículo em ação nas escolas, nos propusemos a investigar de que maneira essa educação tem sido desenvolvida nas unidades escolares de nossa cidade.

Acreditamos que uma análise aprofundada da EA em uma escola, desde suas proposições até a maneira como se concretiza nas práticas de sala de aula, pode fornecer pistas importantes para compreender suas características, os pressupostos nos quais elas se fundamentam, bem como seus limites e possibilidades na formação dos alunos.

Na perspectiva de conhecer como a EA vem sendo trabalhada no âmbito escolar, este trabalho tem como objetivo analisar as práticas de EA em uma escola de campo do interior paulista, buscando compreender como o currículo prescrito e o currículo modelado pelos professores se concretizam no currículo em ação. Procuramos, avaliar, também, de que maneira tais práticas contribuem para a formação dos educandos em relação às questões

ambientais. Para alcançar os objetivos propostos, foram estabelecidas questões que nortearam a pesquisa e que auxiliaram na busca de informações e nas análises. São elas:

- De que maneira as práticas de EA desenvolvidas na escola do campo se relacionam com o que está proposto no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar e nos Planos de Ensino dos professores?
- Como as práticas de EA são desenvolvidas na escola do campo: por meio de projetos, em disciplinas específicas ou nas disciplinas regulares?
- Quais as características das práticas de EA desenvolvidas na escola?
- As práticas desenvolvidas na escola do campo são realizadas de maneira interdisciplinar e com a participação da comunidade escolar (demais professores, funcionários e moradores locais)?
- Quais as dificuldades encontradas pela escola do campo para a realização das práticas de EA?
- Qual a contribuição das práticas desenvolvidas na unidade escolar para a formação de alunos com relação à questão ambiental?

Com o intuito de responder as questões colocadas acima, foi realizada uma pesquisa qualitativa, do tipo "estudo de caso". Os dados da presente pesquisa foram coletados por meio de três instrumentos de investigação característicos da pesquisa qualitativa, quais sejam: entrevistas semi-estruturadas, realizadas com a coordenadora pedagógica e com todos os professores que fazem parte do corpo docente da escola investigada; análise documental do PPP da unidade escolar e dos PE dos professores; observação direta das práticas desenvolvidas.

O conteúdo da pesquisa compõe os três capítulos desta dissertação. O primeiro, intitulado “Procedimentos Metodológicos” contém a metodologia, o detalhamento dos instrumentos utilizados na coleta e análise dos dados, bem como a descrição das etapas do trabalho na escola do campo e uma descrição da unidade escolar pesquisada. O segundo capítulo, intitulado “EA no contexto escolar” aborda a institucionalização da EA no Brasil por meio das políticas públicas que dão subsídios para as práticas dessa educação no ambiente escolar, além de apresentar as pesquisas da área que vêm sendo desenvolvidas na educação básica e apontar as possíveis contribuições das práticas para a formação dos alunos. O terceiro capítulo, por sua vez, é intitulado “Educação Ambiental na escola selecionada” e apresenta um panorama da EA desenvolvida na escola do campo, considerando de que maneira o currículo prescrito e o currículo modelado pelos professores se concretizam no currículo em

ação e verificando como as práticas desenvolvidas na escola do campo contribuem para a formação dos educandos em relação às questões ambientais.

1. OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados tanto na coleta quanto na análise dos dados, detalhando as etapas do desenvolvimento da pesquisa na escola selecionada e caracterizando a escola investigada, bem como os sujeitos participantes da presente pesquisa.

1.1. Natureza da pesquisa e instrumentos de coleta de dados

A fim de atingir os objetivos propostos, quais sejam analisar as práticas de EA de uma escola do campo do município de Araraquara e verificar suas contribuições para a formação dos educandos, as características do presente estudo vão ao encontro das características da pesquisa qualitativa, numa abordagem similar ou aproximada ao estudo de caso.

André (2005, p.16), fundamentando-se em Adelman, Jenkins e Kemmis (1980), esclarece que o “estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo”, definido pelo “conhecimento que dele advém” e não pelas técnicas de coleta de dados utilizadas. Com base em Merriam (1988), a autora aponta, ainda, quatro características essenciais nesse tipo de estudo: particularidade, descrição, heurística e indução.

Em nossa pesquisa tais características estão presentes, conforme explicitamos a seguir:

- Particularidade – a investigação enfoca uma situação particular - as práticas de EA desenvolvidas no contexto de uma escola do campo;
- Descrição - buscamos descrever o ambiente escolar e as inter-relações ali existentes, levando em consideração toda a complexidade e o contexto nos quais as práticas de EA se desenvolvem;
- Heurística – Uma vez que “os estudos de caso iluminam a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado” (Merriam (1988), apud André (2005), p.18), as análises buscaram descortinar novas percepções e trazer para o leitor uma ideia da escola e de suas práticas.
- Indução - Ao longo do estudo e das análises realizadas, pudemos compreender novos conceitos e estabelecer relações, bem como perceber melhor a realidade estudada uma vez que esse tipo de investigação baseia-se na lógica indutiva e não na confirmação de hipóteses pré-definidas.

Diante disso, com essa pesquisa pretendemos gerar conhecimentos mais concretos, mais contextualizados e mais voltados para a interpretação do leitor, que poderá fazer generalizações do caso com base na sua população de referência (ANDRÉ, 2005).

O trabalho foi desenvolvido em uma escola pública municipal do interior paulista, que atende alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Os dados foram coletados por meio de entrevista aberta semi-estruturada, análise documental e observação direta das práticas desenvolvidas por professores em situações escolares.

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com a coordenadora pedagógica da escola selecionada e com os docentes de todas as disciplinas.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista é um procedimento utilizado “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p.134).

Para Lüdke e André (1986), a entrevista semi-estruturada é o procedimento mais adequado para o trabalho de pesquisa em educação, já que se desenrola a partir de um roteiro pré-estabelecido, que não precisa ser aplicado rigidamente, permitindo, ao entrevistador, realizar as adaptações que achar necessárias. De acordo com essas autoras, o roteiro “seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica”, ou seja, permitirá que ocorra “uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos respeitando o sentido do seu encadeamento” (p.36).

Vale esclarecer que foram tomados os devidos cuidados para que fossem respeitados a cultura e os valores dos entrevistados, bem como para que fossem mantidos os sigilos sobre seus dados pessoais, como orientam as autoras referidas.

Por meio da entrevista aberta semi-estruturada, destinada à coordenadora pedagógica, foram investigados: os tipos de atividades de EA propostas e efetivadas pela unidade escolar e o modo como são realizadas (por meio de projetos, em disciplinas específicas ou nas disciplinas regulares); o período no qual essas atividades são realizadas; seus objetivos gerais e sua duração; a existência ou não de parcerias para a realização desses trabalhos; as disciplinas envolvidas; a forma como ocorre a participação dos professores no trabalho com as questões ambientais; a visão da escola sobre o trabalho que realiza com EA (Apêndice A).

Nas entrevistas com os professores, buscamos identificar o desenvolvimento ou não de práticas de EA nas diferentes disciplinas; os materiais ou recursos e procedimentos utilizados para o desenvolvimento dessa temática; as principais dificuldades e facilidades encontradas para atuar com EA no contexto escolar. Além disso, procuramos obter informações sobre a formação do professor para a realização dessas atividades, suas concepções sobre EA e suas opiniões com relação a trabalhar com meio ambiente (Apêndice B).

Embora nosso trabalho não tivesse como objetivo uma análise minuciosa da formação e das concepções dos professores envolvidos sobre Educação Ambiental, consideramos importante conhecer o que os professores pensam, pois diversos estudos têm demonstrado que “nossos pressupostos teóricos e nossas percepções determinam as nossas ações” (SATO, 1997, p.178).

Ademais, autores como Formis (2006), Perandré (2007), Lima (2008), Tirelli (2008), Neves (2009) e Dias (2009), apontam que as dificuldades existentes para a inserção da EA no contexto escolar estão relacionadas à falta de capacitação docente, em virtude de uma formação inicial ou continuada que não prepara adequadamente esses profissionais para o trabalho com a questão ambiental.

A análise documental foi utilizada para o estudo do projeto político-pedagógico da unidade escolar, a fim de verificar nele os fundamentos e as propostas em relação à EA.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.180), por meio dos documentos oficiais “os investigadores podem ter acesso à “perspectiva oficial”, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica”, o que permite “a compreensão de como a escola é definida por várias pessoas”, focando, assim, a realidade de forma complexa e contextualizada.

Os planos de ensino dos professores também foram analisados por meio da análise documental. Lüdke e André (1986, p.38) esclarecem que esse procedimento, embora pouco explorado não apenas na área da educação, mas também em outras áreas de ação social

[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Além dos procedimentos mencionados e de modo a favorecer a triangulação de dados, foram realizadas "observações diretas" das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Nas observações, buscou-se compreender o significado que os professores atribuem à realidade que os cerca e as suas próprias ações, o que, de acordo com Lüdke e André (1986), é um importante alvo das abordagens qualitativas. André (2005, p.28) baseando-se em Spradley (1979), afirma que esses “significados podem ser diretamente expressos pela linguagem ou indiretamente pelas ações” dos sujeitos.

Em virtude da influência do observador sobre as pessoas observadas e, com o intuito de minimizar as modificações do ambiente em estudo, procuramos dar tempo para que os professores se familiarizassem com a presença do observador antes do trabalho ser realmente iniciado, para que assim, a rotina das atividades não fosse alterada, conforme recomendam Laville e Dionne, 1999. Nesse sentido, realizamos de duas a três visitas semanais, na unidade

escolar selecionada, com duração de três a seis horas cada, por aproximadamente dois meses, antes de iniciar as observações em sala de aula.

Quanto ao tempo de observação e à duração das sessões, elas foram definidas à medida que o trabalho se desenvolveu considerando, como assinalam Lüdke e André, (1986, p.51) que “quanto maior o período de estada no campo, maior a probabilidade de resultados acurados, o que consubstanciará a validade das informações”.

1.2. Etapas do desenvolvimento da pesquisa

O primeiro passo para o início da pesquisa de campo foi a seleção da unidade escolar a ser investigada. A principal razão dessa escolha teve relação com o estudo sobre Educação Ambiental em escolas da rede municipal, realizado por Ferrari (2009).

Ao investigar as práticas de EA nas escolas municipais desta cidade, Ferrari (2009) selecionou oito das treze escolas de Ensino Fundamental existentes na rede, explicando que a exclusão de cinco escolas se devia às seguintes razões:

[...] 3 (três) unidades escolares fazem parte do programa Escolas do Campo da Secretaria Municipal da Educação, duas delas estão instaladas nos assentamentos rurais de Bela Vista do Chibarro e Monte Alegre; a outra unidade fica no distrito de Bueno de Andrada; Outras 2 (duas) unidades escolares foram inauguradas no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa (uma no primeiro semestre e a outra no segundo semestre, ambas em 2008) (FERRARI, 2009, p.28).

A partir dos resultados apontados no trabalho e considerando que as cinco escolas não analisadas por Ferrari (2009), atendem os anos finais do Ensino Fundamental, selecionamos, aleatoriamente, uma das escolas rurais não incluídas em seu estudo.

A escolha da escola do campo deveu-se à sua localização, ou seja, ela está inserida em uma área que propicia um contato mais próximo com a natureza, o que poderia, a nosso ver, desencadear práticas de EA nesse ambiente escolar. Vale esclarecer, contudo, que em nossa seleção não levamos em conta a existência ou não dessas práticas na unidade escolar, pois naquele momento não tínhamos essa informação.

Selecionada a unidade escolar, o próximo passo foi a obtenção de autorização para a realização da pesquisa, mediante a Secretaria Municipal de Educação.

O pedido de autorização foi encaminhado com a explicitação dos nossos interesses e objetivos e com o detalhamento dos instrumentos de coleta de dados que seriam utilizados no estudo. Além disso, foi ressaltado que seria garantido o direito à privacidade das pessoas envolvidas e o caráter confidencial dos dados coletados. Juntamente com o pedido foram

enviados à Secretaria, o projeto de pesquisa e o roteiro de entrevista com a coordenadora pedagógica e professores.

Com a autorização concedida, em julho de 2011, foi iniciada a pesquisa de campo.

1.2.1. Desenvolvimento da pesquisa na escola do campo

Nosso primeiro contato com a equipe gestora dessa unidade escolar se deu em 11 de agosto de 2011, quando, munidos da autorização concedida pela Secretaria Municipal de Educação, apresentamos para a diretora da referida escola o nosso projeto de pesquisa, explicitando nossos objetivos e metodologia e solicitando consentimento para a realização da pesquisa.

Conforme recomendação de Bogdan e Biklen (1994, p.117), “mesmo no caso da autorização ser dada por instâncias superiores sem as inferiores terem sido consultadas, é seu dever encontrar-se com os membros pertencentes à parte inferior da hierarquia, a fim de conseguir seu apoio”. Ademais os autores esclarecem:

A obtenção da autorização para realizar o estudo envolve mais do que uma bênção oficial. Passa por desbravar o caminho para uma relação sólida a estabelecer com aqueles com quem irá passar tempo, de molde a que o aceitem a si e àquilo que pretende fazer (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 117).

Entretanto, antes que todas as nossas intenções fossem reveladas, fomos convidados pela diretora a participar de uma atividade realizada todas as manhãs e que antecede o início das aulas, denominada “horário da acolhida”. Essa atividade, que será detalhada e discutida no capítulo 3, consiste na leitura e reflexão de uma mensagem lida por um dos professores aos alunos, por uma oração conjunta e pela leitura de um salmo ou provérbio retirado da Bíblia, proferida por alunos ou professores. É importante esclarecer que nesse momento a diretora já nos apresentou para os alunos e professores ali presentes.

Com o apoio da equipe gestora, a coleta de dados foi iniciada pela análise do Projeto-Político-Pedagógico da escola.

Durante a análise desse documento procuramos informações sobre os possíveis projetos desenvolvidos pela unidade escolar. A leitura e o estudo desse documento foram feitos na própria unidade escolar, durante sete visitas, no período de 17 de agosto a 06 de setembro de 2011.

A partir das informações obtidas com a leitura do PPP, reelaboramos os roteiros de entrevista que seria realizada com a coordenadora pedagógica e com os professores daquela unidade escolar, para que pudéssemos aprofundar algumas questões.

A entrevista com a coordenadora pedagógica foi realizada no dia 23 de setembro de 2011, pouco mais de um mês depois do início das visitas periódicas à escola, e teve duração de 1 hora e 25 minutos. Vale ressaltar que, com a devida permissão, a entrevista foi gravada em áudio utilizando-se para isso um gravador de fita portátil e, posteriormente transcrita.

Embora a transcrição seja uma tarefa dispendiosa, a opção pela gravação se deu, pois de acordo com Ludke e André (1986, p.37), esse procedimento “tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado”, sendo possível, dessa maneira, capturar não apenas as expressões verbais, mas também as expressões não verbais, como gestos, expressões faciais e mudanças de postura.

Levando em conta os dados da entrevista com a coordenadora, foram iniciadas as observações em sala de aula. Em função do tempo disponível para as observações e de modo a atender os objetivos propostos no estudo, optamos por acompanhar as aulas de todos os professores em uma turma de sétimo ano. O sétimo ano foi escolhido pelo fato de ser nesse ano que o complexo temático² “Meio Ambiente e Trabalho” deve ser abordado.

As observações em sala de aula foram realizadas durante seis semanas, entre 20 de outubro e 01 de dezembro de 2011. Foram realizadas, no total, 60 horas/aula de observações, sendo 8 horas/aula da disciplina Geografia; 9 horas/aula de História; 10 horas/aula de Ciências; 9 horas/aula da disciplina Língua Portuguesa; 6 horas/aula de Matemática; 7 horas/aula de Inglês; 4 horas/aula da disciplina Educação Física; 2 horas/aula de Artes; e 5 horas/aula da disciplina Filosofia.

O registro das observações foi realizado na forma de notas de campo, que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), representam um relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa, no decurso da recolha dos dados de um estudo qualitativo.

[...] as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas idéias e preocupações (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.152).

Ainda de acordo com esses autores, os aspectos descritivos das notas de campo englobam: o retrato dos sujeitos; as reconstruções de diálogos; a descrição do espaço físico; os relatos de acontecimentos particulares; a descrição de atividades; e o comportamento do

observador. Já a parte reflexiva contém: reflexões sobre análise; reflexões sobre o método; reflexões sobre conflitos e dilemas éticos; e reflexões sobre o ponto de vista do observador.

É importante mencionar que essas notas foram registradas no momento do desenvolvimento das atividades e que nos posicionamos na última carteira do lado direito da sala de aula, para que pudéssemos ter uma visão ampliada do local.

De acordo com Bgdan e Biklen (1994, p.130), embora não seja recomendável fazer anotações no período de observação, “existem, contudo, alturas em que tirar notas é inteiramente adequado”, como por exemplo, “quando as pessoas da instituição estão elas próprias a tomar notas”. Os autores ainda esclarecem que:

Ao assistir às aulas, os alunos de liceu tiram frequentemente apontamentos. Numa ocasião destas seria inteiramente adequado tirar também notas. Do mesmo modo, quando alguém está a dar uma explicação elaborada e detalhada, tirar notas à sua frente não será perturbador (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.130).

Concomitantemente às observações, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com os professores, que ocorreram semanalmente, no período de 31 de outubro a 15 de dezembro de 2011, durante o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) realizado na escola. A entrevista com a professora de Geografia, entretanto, foi realizada em horário de aula, uma vez que ela não participa dos HTPC dessa escola e as entrevistas com os professores de Ciências e Educação Física, que ocorreram em meados de dezembro, se deram no horário regular das aulas, em período em que os alunos não estavam mais comparecendo, mas que os professores cumpriam seus horários na unidade escolar.

Dos nove professores existentes (um de cada disciplina), três não participaram da entrevista pelos seguintes motivos: o professor de Inglês demitiu-se antes do início das entrevistas; a professora de Português recusou-se a participar da entrevista e, pouco tempo depois também se demitiu; a professora de Filosofia não foi entrevistada na data agendada, pois o HTPC naquele dia foi cancelado e ela não teve outro horário disponível.

Em quatro das seis entrevistas realizadas com os professores, as falas foram registradas através de gravação direta utilizando-se para isso um gravador de áudio de fita portátil e posterior transcrição. Nas outras duas entrevistas, contudo, os dados foram anotados durante a realização da mesma, porque os professores não se sentiram à vontade com a gravação, mesmo tendo sido advertidos sobre seu anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos.

² O termo “complexo temático” é denominação da unidade escolar, e será explicitado no capítulo 3, que traz os

As entrevistas com os professores duraram, em média, 34 minutos, sendo que a duração mínima foi de 15 minutos e a duração máxima foi de 1 hora e 20 minutos.

Os planos de ensino dos professores de todos os anos escolares também foram analisados com o intuito de verificar a inclusão de temas ambientais nos conteúdos propostos. Esse trabalho foi realizado a partir do mês de dezembro, já que no início do 2º semestre os planos ainda não tinham sido entregues por todos os professores. Além disso, cabe ressaltar que os Planos de Ensino da disciplina de Língua Portuguesa não foram analisados em virtude de não terem sido elaborados e que muitos Planos de Ensino estavam incompletos, ou seja, muitas disciplinas não apresentavam os planos de todos os bimestres para todos os anos escolares, o que dificultou a análise realizada.

É importante ressaltar que foram observados cuidados para assegurar que as informações fossem coletadas a partir de diferentes fontes, de modo que ao serem confrontadas, pudessem garantir uma “triangulação dos dados” (DENZIN, 1989, *apud* DUARTE, 2009).

1.3. Caracterização da escola selecionada

Localizada a 23 quilômetros da cidade, a escola do campo onde foi realizada a pesquisa está situada na agrovila de um assentamento rural que ocupou as terras da fazenda de uma usina de cana-de-açúcar existente na cidade.

A desapropriação dessas terras foi oficializada em 1989, pelo Instituto Nacional de Colonização de Reforma Agrária (INCRA), que dividiu as terras da fazenda em 176 lotes distribuídos para as famílias, com duas áreas ambientais, conforme informação do Projeto Político Pedagógico da Escola, referente ao período 2011-2013.

A escola atende apenas alunos residentes no campo e no assentamento, oferecendo os seguintes níveis de ensino: Educação Infantil (0 a 5 anos), Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Alfabetização de Jovens e Adultos. No ano de 2011, a escola teve 62 alunos matriculados no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), sendo 11 no 6º ano, 10 no 7º ano, 22 no 8º ano e 19 no 9º ano.

Em virtude da pouca demanda de alunos matriculados, no período da manhã há apenas uma turma de cada ano escolar do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). O corpo docente é composto por nove professores, um para cada componente curricular (Matemática, Língua Portuguesa, Inglês, Ciências, História, Geografia, Filosofia, Artes e Educação Física). No

período da tarde há uma turma de cada ano escolar do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), sendo que a Educação Infantil é oferecida nos dois períodos e a Educação de Jovens e Adultos no período noturno.

No Ensino Fundamental II, são cinco aulas diárias, com a duração de 50 minutos cada, e um único intervalo, de 20 minutos entre a terceira e quarta aulas. O horário de entrada é às 7h e o de saída é às 12h, sendo o período das 07h às 07h 30min reservado para os alunos tomarem o café da manhã e para o chamado “horário da acolhida”, já mencionado e que será detalhado posteriormente. A carga horária semanal é distribuída nas diferentes disciplinas da seguinte maneira: cinco aulas de Matemática e cinco de Língua Portuguesa; três aulas de Ciências e três de História; duas aulas de Geografia, duas de Língua Estrangeira, duas de Educação Física e duas de Artes; uma aula de Filosofia.

Com relação à parte física, até o ano de 2011, a escola era composta por três prédios, sendo um prédio central, situado em frente ao portão de entrada, um prédio perpendicular ao prédio central, do lado esquerdo e um prédio localizado do lado direito do terreno, paralelo ao prédio central. Todos os blocos estão inseridos em uma ampla área verde, composta por gramado e árvores, que proporciona um aspecto agradável ao ambiente, conforme pode ser verificado pela figura 1.

Logo na entrada do prédio central há uma área retangular, que representa a “recepção da escola”, por onde os alunos entram. Nesse local estão os armários dos professores, um mural de recados, pendurado na parede do fundo, uma prateleira com jornais e revistas, uma estante com fotografias, uma mesa de plástico com cadeiras e seis bancos pequenos de madeira. Essa área dá acesso à Secretaria, à sala da equipe diretiva e a um corredor no qual estão situadas as quatro salas de aula utilizadas pelo Ensino Fundamental. O prédio central também possui banheiros feminino e masculino e um pátio coberto, com 6 mesas compridas e 12 bancos de madeira, onde os alunos fazem suas refeições. No fundo do pátio ficam a cozinha, a sala e o banheiro dos professores.

O outro prédio, localizado mais à esquerda do terreno possui quatro salas, sendo uma delas ocupada pelo "Portal do Saber", com livros, revistas, vídeos e computadores com acesso à internet, que podem ser utilizados por toda a comunidade escolar. As outras três salas estão assim divididas: uma "sala de multimeios", com carteiras distribuídas em círculo, uma lousa digital e data show; um "Laboratório de Ciências" que possui duas bancadas (com doze pontos de tomada e duas torneiras cada), bancos de madeira, quatro armários, uma prateleira com vidrarias e microscópios, uma capela de exaustão de gases, uma pia grande, uma balança e um chuveiro; uma "cozinha experimental", com um fogão e um forno industrial, dois fogões

convencionais, duas pias grandes, três balcões, um armário, uma mesa e bancos de madeira, onde são realizadas algumas práticas culinárias pedagógicas.

O prédio localizado mais à direita é destinado à Educação Infantil e conta com uma sala de aula; uma sala de multimeios com televisão, DVD, colchonetes e brinquedos; um berçário; uma lavanderia; uma cozinha onde são preparadas as refeições das crianças da Educação Infantil; um depósito; os banheiros feminino, masculino e um destinado aos portadores de necessidades especiais; um pátio coberto onde existem carteiras com cadeiras e alguns brinquedos. As portas e paredes das salas de aula, dos banheiros e do pátio possuem adesivos grandes que decoram o ambiente, proporcionando um ar alegre e aconchegante ao local.

Além dos três blocos, a escola ainda contava, até a data da presente pesquisa, com uma quadra coberta, um playground (Figura 2), um quiosque, uma horta (Figura 3) e um viveiro de mudas (Figura 4).

Com relação aos aspectos socioeconômicos do alunado, as informações que estão no Projeto Político Pedagógico de 2011-2013 revelam que, na maior parte das famílias (64,89%), apenas o pai contribui para a renda familiar, composta, em muitos casos (43%) por menos de um salário mínimo. Ainda, de acordo com esse documento, 55% das famílias vivem com um orçamento entre um e três salários mensais e apenas 2% das famílias vivem com renda de três a cinco salários mensais. A maioria das famílias tem de três a cinco filhos.

O assentamento, localizado ao redor da escola, possui, hoje, 211 lotes que abrigam aproximadamente 257 famílias e 862 moradores, vindos de várias cidades do Estado de São Paulo e de outros estados.

No PPP de 2011-2013, consta que o assentamento é composto por 210 casas de alvenaria e, além do prédio escolar, possui uma casa sede (casarão), um “terreirão” para manifestações culturais comunitárias e um campo de futebol. Além disso, é servido por um Posto de Saúde, possui um salão (clubes recreativo) e diversos templos religiosos de diferentes denominações (uma Igreja Católica Apostólica Romana, uma Igreja da Congregação Cristã do Brasil, uma Igreja da Assembleia de Deus e uma Igreja Adventista do 7º dia).

Em virtude da estrutura precária, da localização e dos pouquíssimos recursos de transporte, os moradores do assentamento não têm muito acesso à cultura e ao lazer, que é proporcionado, muitas vezes, apenas pelo ambiente escolar. A economia da agrovila baseia-se na pecuária de subsistência e na agricultura, sendo que alguns trabalhadores prestam serviços na cidade ou em fazendas.

De acordo com o Projeto-político-pedagógico da escola, nas horas que não estão no ambiente escolar, algumas crianças ficam brincando pelas ruas e outras vão para a lavoura, com os pais, em um trabalho de colaboração que tem como princípio educativo a agricultura familiar. Ainda de acordo com o documento, é no espaço escolar que as crianças encontram possibilidade de acesso à informação e à formação intelectual e social.

Figura 1: Fachada da escola do campo



Figura 2: Playground da escola do campo



Figura 3: Horta da escola do campo



Figura 4: Viveiro de Mudas da escola do campo



1.4. Caracterização dos sujeitos da pesquisa

A formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa, bem como o tempo de atuação dos mesmos na área da educação e como gestores ou docentes dessa unidade escolar, está exposta no quadro a seguir (Quadro 1):

Para resguardar o anonimato da coordenadora pedagógica e dos professores que participaram da presente pesquisa, eles serão nomeados, respectivamente, CP1, P1, P2, P3, P4, P5 e P6, de acordo com a ordem cronológica em que foram entrevistados.

Quadro 1: Caracterização dos sujeitos da pesquisa, quanto à sua formação acadêmica e ao tempo de atuação na área da educação.

Sujeitos	Formação acadêmica	Tempo de atuação ³	Tempo de atuação como gestor/docente nessa unidade escolar
CP1	- Magistério; - Licenciatura em Letras - Especialização em Educação Especial, com ênfase em deficiência auditiva.	Há 12 anos	Há 2 anos
P1	- Licenciatura em Matemática; - Especialização em finanças empresariais.	Há 15 anos	Há 1 ano
P2	- Licenciatura em História; - Especialização em Psicopedagogia e em Clínica Institucional.	Há 10 anos	Há 2 anos
P3	- Bacharelado e Licenciatura em Geografia.	Há 2 anos	Há 1 ano
P4	- Licenciatura em Educação Artística; - Especialização em Psicopedagogia.	Há 6 anos	Há 6 anos
P5	- Licenciatura em Ciências Biológicas; - Pedagogia; - Mestrado em Ecologia e Recursos Naturais.	Há 8 anos	Há 4 anos
P6	- Licenciatura em Educação Física; - Especialização em Educação Física e Educação Especial/ Educação Física adaptada.	Há 4 anos	Há 1 ano

Como podemos observar, dos sete sujeitos entrevistados, cinco possuem pós-graduação lato sensu (três na área de ciências humanas, um na área de ciências exatas e um na área de ciências da saúde) e um possui pós-graduação stricto sensu na área de ciências biológicas, mais especificamente em Ecologia e Recursos Naturais. Tal fato indica certa familiaridade desse docente com as questões ambientais, o que pode influenciar nas práticas por ele realizadas.

Com relação à formação complementar, em entrevista realizada, nenhum professor afirmou ter realizado cursos de capacitação em EA, o que revela que os programas de formação continuada, promovidos pelo governo federal e que estão explicitados no capítulo seguinte, não têm atingido esses professores.

³ O tempo de atuação foi considerado até o ano de 2011.

Outro fato que pode ser constatado é que a maioria dos professores leciona há mais de cinco anos, sendo que dois deles lecionam há no mínimo dez anos. Apesar disso, cinco dos seis docentes entrevistados, leciona na escola do campo há menos de cinco anos, o que pode revelar uma rotatividade de professores nessa unidade escolar. Esse fato pode ser resultado da distância da escola do centro da cidade e, conseqüentemente, do tempo despendido durante o percurso realizado.

1.5. Forma de análise dos dados

De acordo com Bogdan e Biklen (1994),

[...] a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (p.205).

“Por dados entendemos as páginas de materiais descritivos recolhidos no processo de trabalho de campo (transcrições de entrevistas, notas de campo, artigos de jornal, dados oficiais, memorando escritos pelos sujeitos, etc.)” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.232).

Embora a maior parte da organização e da análise dos dados tenha se dado apenas ao final da coleta de todos os dados, como explicam Lüdke e André (1986), desde o início do estudo fizemos uso de procedimentos analíticos em situações que envolviam tomadas de decisões sobre aspectos que necessitavam uma maior exploração, sobre direções a serem tomadas e outras.

Assim, conforme sugerido pelas autoras, os seguintes procedimentos de análise foram utilizados durante o recolhimento dos dados: a delimitação progressiva do foco do estudo; a formulação de questões analíticas; o aprofundamento da revisão de literatura; e o uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta.

O primeiro se fez necessário para que a coleta de dados fosse mais concentrada e mais produtiva; o segundo favoreceu a análise, além de possibilitar a articulação entre os pressupostos teóricos do estudo e os dados da realidade; o terceiro permitiu relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura, o que foi fundamental para que se pudessem tomar decisões mais seguras sobre as direções em que valeria a pena concentrar o esforço e as atenções; e o quarto estimulou o pensamento crítico sobre aquilo que

foi observado, além de controlar o efeito da subjetividade do estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Após a coleta de todos os dados, os materiais descritivos foram revistos e separados por ordem cronológica de acontecimentos e por tipo de material (transcrição de entrevistas, notas de campo, análise dos documentos oficiais). Feito isso, esse material foi lido novamente para que se desenvolvesse uma lista de categorias de codificação, pois

À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos; percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representem estes mesmos tópicos e padrões. Essas palavras ou frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu, de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartados dos outros dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.221).

Vale esclarecer que as categorias de codificação estabelecidas no presente estudo foram formuladas a partir da leitura e análise do PPP da unidade escolar.

Após sucessivas leituras desse documento, destacamos as seguintes palavras e frases, que aparecem de forma bastante recorrente ao longo do texto: valores, cidadania, participação na sociedade, atuação na solução de problemas, transformação da realidade, pertencimento ao campo, identidade, movimentos sociais, reforma agrária, conscientização, preservação, conservação, natureza, meio ambiente, sustentabilidade, agricultura familiar. A partir dessas palavras e expressões, estabelecemos alguns temas mais amplos em que elas pudessem ser inseridas, constituindo assim nossas categorias, a saber: relação homem e meio ambiente; ação política e social; valores humanizadores.

Depois de termos estabelecido as categorias de codificação, todos os dados descritivos foram lidos novamente e cada unidade (parágrafo, frase, etc.) foi marcada com a categoria de codificação apropriada, para que finalmente pudessemos analisar o material, identificando os padrões existentes, bem como os aspectos importantes presentes nos mesmos, facilitando, assim, a composição e a apresentação dos dados.

Na categoria “relação homem e meio ambiente” englobamos todos os aspectos que se referiam diretamente a temas ambientais. Assim, foram incorporados práticas e conteúdos diversos relacionados ao meio ambiente, além daqueles que são específicos do complexo temático “Meio Ambiente e Trabalho” e dos projetos de EA.

Já na categoria “ação política e social” incluímos aspectos que, embora não se refiram diretamente à temática ambiental, podem dar margem à discussão relacionadas a ela já que dizem respeito à questões sociais e políticas que, em uma abordagem sistêmica, incluem ou deveriam incluir uma perspectiva ambiental. Além dos diferentes conteúdos e práticas que tratam tais temas, foram abrangidos nessa categoria, conteúdos e práticas específicas dos complexos temáticos “Identidade”, “Saúde”, “Ética e Política” e do Projeto Memorial das Escolas do Campo.

Por fim, na categoria “valores humanizadores”, abarcamos conteúdos e práticas específicas dos projetos “Plantando e Vivenciando Valores na Escola” e “Projeto de Acolhida, Recepção e Comunicação”, além de conteúdos e práticas desenvolvidas no ambiente escolar que não estão relacionadas com esses projetos, mas que fazem menção aos valores presentes na sociedade.

Cabe mencionar, que os complexos temáticos e projetos acima referidos, serão explicitados e detalhados no capítulo 3.

Com o aporte teórico de Lüdke e André (1986), concordamos que a categorização por si não esgota a análise e buscamos ultrapassar a simples descrição, acrescentando elementos que permitissem melhor compreender o tema em questão, tentando estabelecer conexões e interpretações entre os dados expostos, e comparando esses dados com outras pesquisas similares. De acordo com as autoras mencionadas,

[...] Esse acréscimo pode significar desde um conjunto de preposições bem concatenadas e relacionadas que configuram uma nova perspectiva teórica até o simples levantamento de novas questões e questionamentos que precisarão ser mais sistematicamente explorados em estudos futuros. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.49).

No final, os dados foram analisados com base no referencial teórico do estudo, que foi construído continuamente, durante todo do trabalho.

No capítulo a seguir apresentamos as prescrições oficiais sobre a inserção da EA no currículo do Ensino Fundamental e descrevemos algumas pesquisas que apontam como as práticas de EA têm sido desenvolvidas no ensino formal, além de discutirmos as possibilidades e limites das práticas na formação dos educandos.

2. EA NO CONTEXTO ESCOLAR

Neste capítulo abordaremos a institucionalização da EA no Brasil, tanto por meio das legislações, quanto por meio dos programas e diretrizes curriculares nacionais, que orientam a inserção dessa temática no ambiente escolar. Trazemos, também, um levantamento sobre pesquisas que se referem ao desenvolvimento de práticas de EA na educação básica, além de apontarmos as possíveis contribuições dessas práticas para a formação dos indivíduos. Não temos a pretensão de esgotar o assunto, mas apresentar uma síntese da área.

2.1. EA nas políticas públicas

2.1.1 EA na Legislação Brasileira

Embora as discussões internacionais sobre a importância da inserção da EA no contexto escolar tenham se iniciado na década de 70, a inclusão dessa educação na legislação brasileira se deu a partir da década de 80, com a Lei nº 6.938/81 que instituiu a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA).

A PNMA tem como objetivo preservar, melhorar e recuperar a qualidade ambiental propícia à vida, com o intuito de assegurar, no país, condições ao desenvolvimento socioeconômico, à seguridade nacional e ao resguardo da dignidade da vida humana. De acordo com a referida lei, a EA deve estar presente em todos os níveis de ensino, inclusive na “educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente” (BRASIL, 1981, art. 2, inciso X). Embora essa lei não tenha definido diretrizes sobre como incorporar a EA no ensino formal, ela torna obrigatória sua presença nas escolas.

Ademais, a PNMA cria o Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA), com a finalidade de formular, coordenar, supervisionar, controlar e executar a política nacional e as diretrizes governamentais para o meio ambiente e os recursos naturais. O artigo 6º da referida lei, estabelece que o SISNAMA seja composto pelos “órgãos e entidades da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios e dos Municípios, bem como as fundações instituídas pelo Poder Público, responsáveis pela proteção e melhoria da qualidade ambiental”, tais como, o Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), a Secretaria do Meio Ambiente, o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), entre outros (BRASIL, 1981).

Segundo Loureiro (2006, p.79) “é em meados da década de oitenta” que a EA, no Brasil, “começa a ganhar dimensões públicas de grande relevância, até mesmo, com sua inclusão na Constituição Federal de 1988”. Essa legislação traz um capítulo inteiro dedicado ao meio ambiente e em seu artigo 225, estabelece que “Todos têm direito ao meio ambiente

ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. Com o intuito de garantir a efetividade desse direito, o artigo 225, §1º, inciso VI da constituição impõe, ainda, ao poder público a incumbência de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”, corroborando, dessa maneira a PNMA (BRASIL, 1988).

De acordo com Dias (2004), entretanto,

Esse artigo e outros concernentes a aspectos específicos dos vários instrumentos de gestão ambiental eram constantemente modificados, durante o processo da constituinte. Muitas vezes uma vírgula ou troca de palavras comprometia a sua eficácia (p.87).

Ainda de acordo com o referido autor, essas artimanhas eram realizadas por diversos políticos, representantes de grupos nacionais e transnacionais, que não queriam ver na constituição brasileira a consideração das questões ambientais, já que esse fato poderia acarretar na diminuição dos lucros de suas empresas.

Eficientes ou não, Czapski (1998, p. 40) considera que as bases legais brasileiras dos anos oitenta que promoveram “o casamento oficial entre a educação e a defesa do meio ambiente”, estão entre as leis ambientais “mais avançadas do mundo”.

Apesar da PNMA e da Constituição de 88 tornarem obrigatória a inserção da EA em todos os níveis de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que estabelece as bases da educação nacional, não faz nenhuma referência explícita à EA. A questão ambiental é apenas aludida no artigo 26, §1º, que diz que os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem abranger “o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” e no artigo 32, inciso II, ao inserir “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”, como um dos requisitos para a formação básica do cidadão, objetivo do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996).

Esse fato parece corroborar a afirmação de Carvalho (2008), de que

[...] a trajetória da EA como uma prática [...] vem primeiramente da gestão ambiental, e só posteriormente, quando essa temática ganha a cena pública na sociedade e interpela o fazer educativo, passa a ser incorporada pelos organismos ligados à política educacional (p.160).

Ainda no que tange à constituição da EA como política pública em educação, cabe citar a instituição da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), por meio da Lei nº 9795/99. Além de incluir a EA como “componente essencial e permanente da educação nacional” no ensino formal e não formal, a PNEA conceituou o termo e determinou seus princípios, objetivos e linhas de atuação. De acordo com a legislação, em seu artigo 1º:

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

Segundo o documento “Os diferentes Matizes da Educação Ambiental no Brasil 1997-2007” (BRASIL, 2008, p.36), o destaque dado à conservação ambiental na concepção oficial do termo EA implica abandonar uma visão “consolidada na América Latina, questionadora do modo de produção e consumo, das injustiças socioambientais, causas e consequências da degradação ambiental”.

Vale lembrar, que embora a conservação do ambiente seja uma tarefa importante, como bem coloca Sorrentino *et. al* (2005) a transformação social tão almejada pela EA, visa a superação das injustiças e desigualdades socioambientais, nas quais a maioria excluída da população socializa a ampla degradação ambiental, sem se quer apropriar-se dos benefícios materiais originados por tal processo. Nesse sentido, concordamos com os autores que cabe à EA não apenas a promoção de conhecimentos necessários à conservação do ambiente natural, mas principalmente o fomento a “processos que impliquem o aumento do poder das maiorias hoje submetidas, de sua capacidade de autogestão e o fortalecimento de sua resistência à dominação capitalista de sua vida (trabalho) e de seus espaços (ambiente)” (SORRENTINO *et. al*, p.287).

Ferreira (1998) explica que pelo fato de a discussão dos processos de sustentabilidade poder desencadear, na sociedade, questionamentos mais profundos sobre o processo de democratização brasileira, prevalece entre os setores governamentais da década de 1990, o viés conservacionista da questão ambiental, paradoxalmente ao discurso de modernização da sociedade veiculado. Ainda de acordo com a autora, essa contradição é possível pelo fato de a política ambiental não estar vinculada às demais políticas públicas, como a política social e econômica.

A despeito do enfoque conservacionista assumido pela PNEA na conceituação do termo EA, Lipai, Layrargues e Pedro (2007, p.26), entendem que “essa definição coloca o ser humano como responsável individual e coletivamente pela sustentabilidade”.

Ademais, ao estabelecer os princípios e objetivos da EA, o texto da legislação reafirma o caráter sistêmico e integrador da temática ambiental, já que considera essa questão como um fenômeno complexo, que só pode ser compreendido por meio da transversalidade (CARVALHO, 2008).

Dentre os princípios da EA, elencados pela PNEA, cabem destacar: a compreensão do meio ambiente em sua totalidade, a partir de um enfoque holístico, que leve em consideração a correlação entre os meios natural, socioeconômico e cultural; a garantia do processo educativo permanente e contínuo que deve ocorrer por meio da inter, multi e transdisciplinaridade; a correlação entre a ética, o trabalho, a educação e as práticas sociais, reconhecendo e respeitando a multiplicidade e a heterogeneidade individual e cultural; a articulação das questões ambientais locais e globais (BRASIL, 1999), reforçando, assim, as recomendações de Tbilisi.

O artigo 5º da PNEA estabelece como objetivos da EA (BRASIL, 1999):

Inciso I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;

Inciso II – a garantia de democratização das informações ambientais;

Inciso III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;

Inciso IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

Inciso V - o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;

Inciso VI - o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia.

Inciso VII – o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade.

A lei ressalta, ainda, a necessidade de inclusão da dimensão ambiental nos “currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas”, salientando que “os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental” (BRASIL, 1999).

Apesar das determinações da lei, Lipai, Layrargues e Pedro (2007, p.29) consideram que não consta nela qualquer dispositivo que comprometa os governos com os recursos financeiros, institucionais, organizacionais e participativos para a sua implementação. Os autores afirmam ainda que a lei “quase não prevê penalidade em caso de omissão ou descumprimento aos seus preceitos” e ressaltam que:

[...] nem seria coerente se essa legislação – que promove valores como responsabilidade, cidadania, participação e cooperação – se utilizasse de punições para garantir seu cumprimento. Assim, a atribuição do professor em assumir a educação ambiental na escola é o mais puro exercício de cidadania: um ato de responsabilidade e compromisso com a construção de uma nova cultura, que tenha por base a sustentabilidade ambiental (LIPAI; LAYRARGUES; PEDRO, 2007, p.30).

Embora possa estar sujeita a algumas críticas, Loureiro (2006) observa, na PNEA

[...] uma preocupação com a construção de condutas compatíveis com a “questão ambiental” e a vinculação de processos formais de transmissão e criação de conhecimentos a práticas sociais, numa defesa das abordagens que procuram realizar a práxis educativa por meio de um conjunto integrado de atividades curriculares e extra-curriculares, permitindo ao educando aplicar em seu cotidiano o que é aprendido no ensino formal (p.85).

Em 2002, o decreto nº 4281 regulamenta a PNEA e cria o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (OG-PNEA), com o intuito de definir diretrizes e coordenar essa legislação. Formado pelos Ministérios do Meio Ambiente e da Educação, o OG-PNEA, deve, entre outras incumbências, promover um levantamento dos programas e projetos de EA desenvolvidos, avaliando-os e supervisionando os recursos financeiros alocados para sua realização (BRASIL, 2002a).

De acordo com o artigo 1º do referido decreto,

A Política Nacional de Educação Ambiental será executada pelos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - SISNAMA, pelas instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, pelos órgãos públicos da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, envolvendo entidades não governamentais, entidades de classe, meios de comunicação e demais segmentos da sociedade (BRASIL, 2002a).

Esse mesmo decreto cria, ainda, um Comitê Assessor, formado por representantes de diversos segmentos, entre os quais, as Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEAs), com o objetivo de auxiliar o Órgão Gestor (BRASIL, 2002a).

De acordo com o documento “Os diferentes matizes da Educação Ambiental no Brasil 1997-2007” (BRASIL, 2008, p.78 e p.44), as CIEAs são “colegiados estaduais compostos por representantes do poder público e da sociedade civil, com missão de propor as diretrizes para a política e o programa estadual de EA”. O documento assinala, ainda, que essas comissões começaram a se formar a partir de 1999, quando a Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente realizou reuniões em todas as unidades federativas, incitando “a articulação das secretarias estaduais de meio ambiente com representantes de entidades governamentais, não-governamentais, setor acadêmico e produtivo”.

Para Trajber e Sorrentino (2007, p.15), um dos objetivos do OG-PNEA “é criar, juntamente com a sociedade, uma política pública, o Sistema Nacional de Educação Ambiental (SISNEA)”, cuja base se constitua, pelas Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDA), que representam espaços estruturantes da EA, já que possibilitam discussões e vivências de práticas relacionadas à questão ambiental, com a participação de educadores e das comunidades. As COM-VIDA serão detalhadas mais adiante.

Ainda no âmbito federal, é importante mencionar a Lei nº 10172/01, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo, a partir de um diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas para a educação do país em um período de 10 anos. Ao formular os objetivos e metas para o Ensino Fundamental e Médio, o PNE reforça a PNEA, afirmando que a EA deve ser tratada transversalmente, como uma prática integrada, permanente, contínua e em consonância com a Lei nº 9795/99. Apesar disso, no que diz respeito à Educação Infantil, a dimensão ambiental não foi contemplada (UNESCO, 2001).

Quanto ao Ensino Superior, embora o PNE não determine a inclusão da EA em todas as disciplinas dos currículos de formação de professores, como recomenda a PNEA, a lei ressalta a inclusão dos temas transversais “nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes” (UNESCO, 2001, p.90).

No que concerne à educação profissional, o PNE, apenas considera que a temática ambiental deve estar presente em “cursos básicos para agricultores, voltados para a melhoria do nível técnico das práticas agrícolas e da preservação ambiental, dentro da perspectiva do desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2001, p. 119 e 120). Já no que diz respeito à educação especial e à educação de jovens e adultos, a questão ambiental não foi mencionada,

contrariando a PNEA que estabelece a presença da EA em todos os níveis e modalidades de ensino.

Considerando que o objeto de estudo desta dissertação é uma escola do campo, situada em um assentamento rural, cabe mencionar, também no âmbito federal, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº4/2010, que define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Em seu artigo 35, incisos I a III, essa resolução estabelece que a Educação Básica do Campo deve adequar-se às peculiaridades da vida no campo, mediante:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2010).

Embora tais considerações já estivessem presentes no artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a resolução mencionada difere da LDB ao estabelecer em seu artigo 36, parágrafo único que, nas escolas do campo:

Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante (BRASIL, 2010).

Assim, embora não faça menção a EA, o Conselho Nacional de Educação estabelece, por meio de suas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, que a Educação do Campo deve levar em conta princípios relacionados a ela.

A partir de 1989, Estados e Municípios refizeram suas legislações em consonância com as leis federais acima citadas. Estas, muitas vezes, passaram a incluir um capítulo dedicado ao meio ambiente, mencionando a EA, como propõe a Constituição Federal (CZAPSKI, 1998).

Nesse sentido, é importante citar, no âmbito de nosso estado, a Constituição do Estado de São Paulo de 1989, que incluiu um capítulo sobre “Meio Ambiente, Recursos Naturais e Saneamento”, estabelecendo em seu Artigo 193:

O Estado, mediante lei, criará um sistema de administração da qualidade ambiental, proteção, controle e desenvolvimento do meio ambiente e uso adequado dos recursos naturais, para organizar, coordenar e integrar as ações de órgãos e entidades da administração pública direta e indireta, assegurada a participação da coletividade, com o fim de:

Inciso I - propor uma política estadual de proteção ao meio ambiente;

Inciso XV - promover a educação ambiental e a conscientização pública para a preservação, conservação e recuperação do meio ambiente (SÃO PAULO, 1989).

Em 1997, atendendo o inciso I do artigo 193 da Constituição do Estado de São Paulo, foi instituída a Política Estadual do Meio Ambiente (PEMA), que tem como objetivo:

[...] garantir a todos da presente e das futuras gerações, o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, visando assegurar, no Estado, condições ao desenvolvimento sustentável, com justiça social, aos interesses da seguridade social e à proteção da dignidade da vida humana [...] (SÃO PAULO, 1997, artigo 2º).

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos, a legislação estabeleceu diversos princípios a serem atendidos dentre os quais cabe citar: a “promoção da educação e conscientização ambiental com o fim de capacitar a população para o exercício da cidadania” (SÃO PAULO, 1997, artigo 2º, inciso X).

Além de estabelecer seus objetivos e mecanismos de formulação e aplicação, a PEMA criou, por meio de seu artigo 1º, o Sistema Estadual de Administração da Qualidade Ambiental, Proteção, Controle e Desenvolvimento do Meio Ambiente e Uso Adequado dos Recursos Naturais – SEAQUA.

De acordo com o artigo 6º da referida lei, o SEAQUA tem como objetivo:

Organizar, coordenar e integrar as ações de órgãos e entidades da administração direta, indireta e fundacional instituídas pelo poder público, assegurada a participação da coletividade, para a execução da Política Estadual do Meio Ambiente visando à proteção, controle e desenvolvimento do meio ambiente e uso sustentável dos recursos naturais (SÃO PAULO, 1997).

Como podemos observar, embora as legislações do Estado de São Paulo citadas incluam a Educação Ambiental para a melhoria da qualidade de vida da sociedade, não é feita qualquer referência ao ensino formal, desconsiderando, assim, o artigo 225, §1º, inciso VI da Constituição de 1988.

Somente em 2007, com a instituição da Política Estadual de Educação Ambiental (PEEA), o governo do Estado de São Paulo considerou a inserção da EA no contexto escolar.

A Lei nº 12780/07, criada em consonância com a PNEA, com o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNea), que será detalhado mais adiante, e com a PEMA, considera, em seu artigo 4º, a Educação Ambiental como um “um componente essencial e permanente da educação, devendo estar presente em âmbito estadual e municipal, de forma articulada e continuada, em todos os níveis e modalidades dos processos educativos formal e não formal” (SÃO PAULO, 2007).

De acordo com o artigo 3º da PEEA:

Entende-se por Educação Ambiental os processos permanentes de aprendizagem e formação individual e coletiva para reflexão e construção de valores, saberes, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências, visando à melhoria da qualidade da vida e uma relação sustentável da sociedade humana com o ambiente que a integra (SÃO PAULO, 2007).

Embora essa definição seja semelhante à definição dada pela PNEA, a PEEA relaciona EA à melhoria da qualidade de vida e não apenas à conservação do ambiente natural, não apresentando, dessa maneira, um enfoque conservacionista na conceituação do termo.

Ademais, ao elencar os princípios da EA, essa legislação considera, em seu artigo 8º, incisos IX à XI, algumas características não contempladas pela PNEA, tais como: “a promoção da equidade social e econômica”; “a promoção do exercício permanente do diálogo, da alteridade [...] e da cooperação entre todos os setores sociais” e o estímulo ao “debate sobre os sistemas de produção e consumo, enfatizando os sustentáveis” (SÃO PAULO, 2007). Esse fato parece demonstrar uma preocupação da legislação em abarcar aspectos importantes da EA, como as desigualdades socioambientais e as causas e consequências da degradação.

Outra diferença observada entre essas duas legislações, diz respeito a alguns objetivos da EA, não abrangidos pela PNEA e enunciados no artigo 9º da PEEA, quais sejam (SÃO PAULO, 2007):

Inciso I - a construção de uma sociedade ecologicamente responsável, economicamente viável, culturalmente diversa, politicamente atuante e socialmente justa;

Inciso VII - a promoção da regionalização e descentralização de programas, projetos e ações de Educação Ambiental;

Inciso VIII - o incentivo à formação de grupos voltados para as questões socioambientais nas instituições públicas, sociais e privadas;

Inciso XI - o desenvolvimento de programas, projetos e ações de Educação Ambiental integrados ao ecoturismo, mudanças climáticas, ao zoneamento ambiental, à gestão do resíduos sólidos e do saneamento ambiental, ao

gerenciamento costeiro, à gestão da qualidade dos recursos hídricos, e uso do solo, do ar, ao manejo dos recursos florestais, à administração das unidades de conservação e das áreas especialmente protegidas, ao uso e ocupação do solo, à preparação e mobilização de comunidades situadas em áreas de risco tecnológico, risco geológico e risco hidrológico, ao desenvolvimento urbano, ao planejamento dos transportes, ao desenvolvimento das atividades agrícolas e das atividades industriais, ao desenvolvimento de tecnologias, ao consumo e à defesa do patrimônio natural, histórico e cultural;

Inciso XII - o estímulo à criação, o fortalecimento e a ampliação, promovendo a comunicação e cooperação em nível local, regional, nacional e internacional das: a) redes de Educação Ambiental; b) núcleos de Educação Ambiental; c) coletivos jovens de meio ambiente; d) coletivos educadores e outros coletivos organizados; e) Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida - Comvidas; f) fóruns; g) colegiados; h) câmaras técnicas; i) comissões.

A despeito de algumas diferenças constatadas, com relação ao ensino formal, a PEEA decreta que as instituições de ensino devem desenvolver a EA em todos os níveis e modalidades da educação básica, como uma prática integrada, contínua, permanente e articulada aos programas educacionais desenvolvidos, não se constituindo como uma disciplina específica no currículo, corroborando, dessa maneira, o proposto pela PNEA. A Política Estadual de Educação Ambiental destaca, ainda, que a EA deve estar inserida no Projeto Político Pedagógico das escolas, respeitando e valorizando o ambiente, a cultura e a história da comunidade escolar, com o intuito de criar identidades, fortalecer a cultura local e reduzir preconceitos e desigualdades (SÃO PAULO, 2007).

Já no que se refere à inclusão da EA no Ensino Superior, a PEEA estabelece em seu artigo 18, que “a dimensão socioambiental deve permear os currículos dos cursos de formação superior, em todos os níveis e em todas as disciplinas”, não se restringindo aos currículos de formação de professores, como o faz a PNEA. A lei ainda ressalta no § 3º desse mesmo artigo que “os professores em atividade, tanto da rede pública quanto da rede privada, devem receber complementação em sua formação de acordo com os fundamentos da Política Estadual de Educação Ambiental de São Paulo” (SÃO PAULO, 2007).

Por fim, é importante mencionar que todos os artigos que dizem respeito à execução da PEEA, como a sua estruturação, funcionamento e atribuições, bem como em relação aos recursos financeiros alocados para sua implementação, foram vetados por parte do poder executivo, dificultando, dessa maneira, seu cumprimento.

Passando para o âmbito municipal, vale citar, ainda, a legislação educacional da cidade de Araraquara-SP, onde a pesquisa foi realizada, uma vez que essas prescrições podem

orientar a prática docente investigada. Nesse sentido, merece destaque a Lei nº 6208/04, que instituiu o Plano Municipal de Educação para o decênio 2004-2013, tendo como base o PNE.

Assim como no PNE, a referida lei considera a dimensão ambiental dentre as metas estabelecidas para o Ensino Fundamental e Médio. Ao instituir as metas para o Ensino Fundamental, o Plano Municipal de Educação afirma ser necessário:

Meta 26. Integrar, no primeiro ano de vigência deste plano, os projetos de Educação Ambiental da Secretaria de Educação e da rede estadual de ensino aos projetos do Centro de Educação Ambiental do Município.

Meta 27. Estabelecer parcerias com as universidades locais e com as ONGs para o desenvolvimento de projetos que tenham como objetivos a implementação do ECA, a educação para a prevenção as drogas, educação ambiental e sexualidade (ARARAQUARA, 2004).

Para o Ensino Médio, a legislação determina que a EA deva ser abordada em conformidade com a PNEA, de maneira integrada, permanente, contínua e transversal. Para a Educação Infantil, contudo, o Plano Municipal de Educação não contemplou a temática da EA (ARARAQUARA, 2004).

Também em consonância com o PNE, ao considerar as metas para o Ensino Superior, estabelece a inclusão dos temas transversais, entre os quais, meio ambiente, nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes. Já para as modalidades de ensino “Educação de Jovens e Adultos” e “Educação Especial”, a dimensão ambiental não foi mencionada entre as diretrizes e metas a serem alcançadas pelo Plano Municipal de Educação, desconsiderando, dessa maneira, as determinações da PNEA (ARARAQUARA, 2004).

De acordo com Ferrari (2009, p.54), “passados quatro anos do Plano, transformado em lei municipal em novembro de 2004, muito pouco se transformou em realidade no que concerne à EA, ficando o exposto no plano apenas a título de metas a serem perseguidas”.

Loureiro (2006) considera que a exequibilidade das políticas públicas se escora em dois pilares:

(1) a busca constante de diálogo, apoio dos envolvidos e obtenção de consenso quanto às diretrizes, aumentando o grau de aprovação e capacidade de implementação; (2) a definição de normas, instâncias públicas deliberativas e procedimentos para a solução dos conflitos e situações imprevistas que surgem no processo (p.88).

Para Trajber e Sorrentino (2007, p.16), o diálogo constante com a sociedade é um dispositivo essencial para que as políticas públicas contribuam com os imensos desafios da atualidade, no que diz respeito às questões socioambientais. Segundo os autores, o diálogo

resgata o sentido etimológico da palavra latina para educação, *educere*, “que significa tirar de dentro o que cada um e cada uma tem de melhor”, quando motivados pela paixão, pela delícia do conhecimento voltado para a emancipação humana em sua complexa dimensão da beleza e da manutenção da vida”.

Lipai, Layrargues e Pedro (2007) ponderam, ainda, que o mecanismo externo da legislação não é suficiente para produzir adesão e eficácia. Segundo eles,

[...] somente quando se compreende a importância do que ela tutela ou disciplina, captando seu sentido educativo, é que ela pode [...] se transformar em energia viva sendo invocada, debatida e complementada não apenas para o aperfeiçoamento da sua “letra”, mas para a reafirmação e propagação de seus valores e a concretização de sua missão (p.31 e 32).

De acordo com esses autores, a apropriação crítica da lei, “é uma forma de educação política e do exercício da cidadania”, já que “seu conhecimento possibilita o diálogo entre os atores e instituições envolvidos com sua implementação e a mobilização pela ampliação de recursos, fortalecimento dos programas e, conseqüentemente, ampliação de sua efetividade” (LIPAI; LAYRARGUES; PEDRO, 2007, p.32).

Diante do contexto apresentado, é possível afirmar que, embora inúmeras leis de âmbito federal, estadual e municipal, tornem obrigatória a presença da Educação Ambiental no contexto escolar, a viabilidade e efetividade do que elas determinam, só será possível, a partir do seu conhecimento e da luta dos cidadãos pelos seus direitos e deveres.

2.1.2. EA nos Programas e Diretrizes Curriculares Nacionais

A partir da década de noventa, em virtude do alcance mundial adquirido pela questão ambiental e como consequência da Rio-92, os Ministérios do Meio Ambiente e da Educação, em parceria com outros órgãos, promoveram algumas ações importantes para o enraizamento da EA no Brasil, elaborando programas, documentos e eventos, alguns dos quais estão descritos nesse item (LOUREIRO, 2006).

Com base no que foi estabelecido na Constituição de 1988 e nos compromissos assumidos na Rio-92, a Presidência da República criou, em dezembro de 1994, o Programa Nacional de Educação Ambiental - PRONEA, com o intuito de capacitar gestores e educadores desenvolverem ações educativas, além de elaborar instrumentos e metodologias (BRASIL, 2005).

De acordo com Czapski (1998), os motivos expostos por quatro ministros de Estado para a criação desse Programa, basearam-se em pesquisas, realizadas na época, que revelaram

a defasagem entre as determinações das Conferências e as práticas de EA realizadas. Segundo tais pesquisas, essas práticas eram incipientes e tinham enfoque naturalista, em decorrência da falta de capacitação docente, da carência de pesquisas na área, e pela desarticulação dos órgãos do governo.

O PRONEA, desenvolvido pelos Ministérios do Meio Ambiente e da Educação (MMA/MEC), em parceria com o Ministério da Cultura (MinC) e com o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), foi definido a partir de sete linhas de ação (CZAPSKI, 1998):

- Educação ambiental por meio do ensino formal (capacitação de educadores do ensino formal, profissionalizante e supletivo; realização e apoio a projetos de EA; revisão da bibliografia e do material pedagógico, inserindo a EA nos currículos de maneira transversal);
- Educação no processo de gestão ambiental (capacitação de gestores ambientais do setor público e privado);
- Campanhas de educação ambiental para usuários de recursos naturais (conscientização de produtores e usuários dos recursos naturais, estimulando-os a adotarem práticas compatíveis com a sustentabilidade);
- Cooperação com meios de comunicação e comunicadores sociais (capacitação dos profissionais da área, incentivando-os a facilitar o acesso às informações ambientais, com o objetivo de contribuir para a conscientização da sociedade);
- Articulação e integração comunitária (apoio às iniciativas ambientais realizadas pela comunidade, incentivando a participação da sociedade como um todo na implantação, ampliação e aperfeiçoamento de práticas de EA);
- Articulação intra e interinstitucional (promoção da cooperação e do intercâmbio interinstitucional);
- Rede de centros especializados em educação ambiental em todos os estados (aprofundamento dos aspectos conceituais e metodológicos da EA, desenvolvendo material didático, armazenando e difundindo informações).

Dentre as ações realizadas pelo PRONEA até 1997, Czapski (1998) destaca: capacitação de gestores ambientais e de agentes multiplicadores do sistema educacional por meio de cursos e seminários; teleconferências nacionais e regionais de Educação Ambiental; criação e distribuição de materiais de apoio; fomento aos Centros de Educação Ambiental e formação de 33 Núcleos de Educação Ambiental do IBAMA; acompanhamento e orientação a atividades de Educação Ambiental executadas em todos os níveis e modalidades; realização

da Conferência Nacional de Educação Ambiental e participação na Conferência Internacional de Thessaloniki.

Após a promoção de inúmeros fóruns em nosso país na década de 1990, foi realizada a 1ª Conferência Nacional de Educação Ambiental, de 07 a 10 de outubro de 1997 em Brasília, com a participação de quase 3.000 pessoas e o envolvimento da Rede Brasileira de Educação Ambiental (DIAS, 2004).

Com o objetivo de discutir as práticas de EA realizadas nas diferentes regiões do país e refletir sobre elas, o evento resultou na elaboração da “Declaração de Brasília para a Educação Ambiental”, documento apresentado pelo Brasil na Conferência de Thessaloniki, na Grécia, que ocorreria em dezembro do mesmo ano. A partir de um diagnóstico coletivo, esse documento contém um levantamento dos problemas encontrados na inserção da EA no Brasil, propondo ainda recomendações para cinco áreas temáticas, a saber (BRASIL, 1997a):

- Educação Ambiental e as vertentes do desenvolvimento sustentável;
- Educação Ambiental Formal: papel e desafios;
- Educação Ambiental no processo de gestão ambiental (metodologia e capacitação);
- A Educação Ambiental e as políticas públicas;
- Educação Ambiental, ética e formação da cidadania: educação, comunicação e informação da sociedade.

No que diz respeito à área temática “Educação Ambiental e as vertentes do desenvolvimento sustentável”, é importante mencionar uma das problemáticas levantadas pelo documento, qual seja a existência de inúmeros conceitos para o termo “desenvolvimento sustentável”, em virtude dos interesses diferenciados dos diversos atores sociais, o que “dificulta a informação e a compreensão correta desse modelo de desenvolvimento por parte do governo e da sociedade civil, gerando conflitos e antagonismos” (DIAS, 2004, p.180).

Dentre os problemas levantados para a área temática “Educação Ambiental Formal: papel e desafios” cabem citar o sistema de ensino fragmentado em disciplinas, que representa um empecilho para a inserção da EA de maneira interdisciplinar no ambiente escolar; a ausência de capacitação dos professores na área e a falta de estímulos, tanto salariais como profissionais; a dificuldade de inserção da EA no currículo e nos planos anuais de educação, do Ensino Fundamental e Médio que, quando ocorre, geralmente se apresenta por meio de atividades extracurriculares; a carência de material didático para orientar o trabalho docente e o excesso de conteúdos nos currículos propostos para os três níveis de ensino (DIAS, 2004).

Já entre as recomendações que o documento propõe para essa área temática, destaca-se a reestruturação curricular, contemplando “a temática ambiental de forma interdisciplinar”, incorporando “a perspectiva dos diversos saberes” e valorizando “as diferentes perspectivas e pontos de vista, procurando a elaboração de novas perspectivas criativas e participativas para a solução dos problemas ambientais” (DIAS, 2004, p.184).

Por fim, cabe mencionar, ainda, problemas levantados pelo documento para a área temática “A Educação Ambiental e as políticas públicas”, como a “tendência, por parte do governo, de planejar as políticas públicas de forma setorializada, sem a integração entre o poder público e a sociedade”, além da “ausência de estratégias que garantam a continuidade dos programas iniciados” (DIAS, 2004, p.189).

Outra ação importante realizada pelo governo federal, em 1997, segundo Loureiro (2006), foi a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para as séries iniciais do Ensino Fundamental, documentos elaborados pelo MEC, que inseriram a temática ambiental como um tema transversal no currículo desse nível de ensino. É importante mencionar que os PCN para as séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) foram divulgados em 1998.

De acordo com os PCN, os temas transversais devem estar integrados nas diferentes áreas curriculares, permeando toda a prática educativa, que deve contemplar os objetivos, conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, além dos princípios, valores e normas que os temas sociais requerem. Desse modo, as escolas devem atuar “conscientemente na educação de valores e atitudes [...] garantindo que a perspectiva político-social se expresse no direcionamento do trabalho pedagógico”, influenciando a definição dos objetivos educacionais e orientando as questões epistemológicas mais gerais das áreas, seus conteúdos e as orientações didáticas, de forma ética. Assim, espera-se que haja “coerência entre o que se pretende ensinar aos alunos e o que se faz na escola” (BRASIL, 1998b, p.28-31).

Ainda de acordo com o documento,

O trabalho com os temas sociais se concretizará nas diversas decisões tomadas pela comunidade escolar, o que aponta a necessidade de envolvimento de todos no processo de definição do trabalho e das prioridades a serem eleitas. Assim, a opção por esse trabalho precisa mobilizar toda a comunidade escolar no processo de definição das propostas e das prioridades a serem eleitas para o seu desenvolvimento. O fundamental é que todos possam refletir sobre os objetivos a serem alcançados, de forma a que se definam princípios comuns em torno do trabalho a ser desenvolvido (BRASIL, 1998b, p.31).

Outro aspecto considerado pelos PCN é que o trabalho com a temática ambiental deve estar relacionado com as questões da atualidade e da realidade dos alunos, de modo que eles possam adquirir posturas críticas, articulando os aspectos locais com os globais e atuando em sua realidade socioambiental. Pela complexidade inerente às questões sociais, o documento ressalta, ainda, que os temas transversais devem ser abordados de maneira sistemática e contínua, durante todos os anos escolares, possibilitando “um tratamento cada vez mais aprofundado” dessas questões (BRASIL, 1998b, p.29).

Os PCN apresentam critérios de seleção, organização, e avaliação dos conteúdos, propõem blocos de conteúdos relacionados ao meio ambiente a serem trabalhados nas diferentes faixas etárias e explicitam conceitos fundamentais para auxiliar o professor. Nesse sentido, pretendem oferecer subsídios para orientar o trabalho docente e para auxiliar as instituições escolares a elaborarem seus Projetos Políticos Pedagógicos.

Embora não esteja obrigatoriamente imposta por uma legislação, consideramos que a inserção dos temas transversais, pelos PCN, implica na transformação da prática pedagógica e, conseqüentemente na reestruturação curricular, uma vez que esse documento pode ser interpretado como um currículo prescrito, que apresenta uma orientação oficial ou uma prescrição de como a EA deveria ser abordada no contexto escolar.

Entretanto, sabemos que as prescrições nem sempre têm valor para articular a prática docente, para planejar atividades de ensino ou para dar conteúdo definido a objetivos pedagógicos. Muitas vezes, como bem observa Gimeno (2000), elas não conseguem transmitir ao professor o que é preciso fazer em sala de aula, o que é preciso ensinar, e por isso, não são suficientes para orientar a atividade educativa nas aulas.

Esse fato pode ser evidenciado pelo documento “Políticas de Melhoria da qualidade da educação: Um balanço institucional” (BRASIL, 2002b, p.12), ao afirmar que “a proposta dos temas transversais no currículo (1997-1998), foi uma novidade que o sistema de ensino não pôde absorver de imediato como uma política educacional nem como uma prática pedagógica, tamanhas as mudanças que isto exige”.

O documento “Os diferentes matizes da Educação Ambiental no Brasil 1997-2007” (BRASIL, 2008), referindo-se à opinião de uma pesquisadora que investigou os PCN e o ensino de matemática, considera que essas mudanças implicam na capacitação docente, aspecto que diante das precárias condições de trabalho, dificulta as transformações desejadas.

Nesse sentido, com o intuito de operacionalizar os PCN, o MEC lançou, em 1999, os Parâmetros em Ação e, em 2001, os Parâmetros em Ação – Meio Ambiente na Escola (PAMA).

O PAMA é um programa de formação permanente em EA, destinado aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, das diferentes áreas do conhecimento, com o intuito de propiciar a reflexão sobre a prática pedagógica, as atitudes e os procedimentos de ensino frente às questões ambientais. Nesse sentido, tem como objetivo estimular o desenvolvimento profissional dos docentes e de especialistas em educação, incorporando o tema meio ambiente de maneira transversal e superando a compartimentalização das áreas (BRASIL, 2001).

Segundo o caderno de apresentação do PAMA (BRASIL, 2001, p.10 e11), os objetivos específicos desse programa são:

[...] orientar o estudo coletivo do Tema Transversal Meio Ambiente, dos Parâmetros Curriculares Nacionais; sensibilizar os professores e oferecer-lhes as condições necessárias para que possam dominar o conhecimento de conteúdos básicos da temática e se aprofundar nesses conteúdos – já que, diferentemente das áreas tradicionais de conhecimento, não recebem formação específica para essa questão; sugerir propostas para que a temática seja inserida, de modo transversal, no planejamento dos conteúdos dados em sala de aula; discutir possibilidades de trabalhar esse tema transversal de forma integrada ao projeto educativo da escola; oferecer informações e também abrir canais de comunicação e de aquisição de novos conhecimentos sobre a questão ambiental, propiciando aos educadores o fortalecimento de sua autonomia profissional.

Ainda de acordo com o documento, o conteúdo do programa correlaciona os aspectos sociais, econômicos, históricos e políticos inerentes à questão ambiental, superando as concepções parciais e especializadas do mundo e adotando valores éticos e solidários, que devem orientar as relações entre homem, sociedade e natureza (BRASIL, 2001).

Com uma estratégia de implementação semelhante aos Parâmetros em Ação, o conjunto de materiais desse Programa abrange dois kits, um destinado aos coordenadores, com orientações de atividades de formação a serem desenvolvidas nos grupos de estudo e outro destinado aos professores das diferentes áreas do conhecimento, participantes desses grupos. Esses kits incluem “textos escritos, programas de vídeo, CDs de música, CDROM com informações da legislação ambiental, cartaz com mapa das ecorregiões do Brasil e compilação de diversas informações ambientais de utilidade para o professor” (BRASIL, 2001, p.25).

De acordo com o caderno de apresentação do PAMA (BRASIL, 2001, p.27), o Kit do professor contém materiais importantes para auxiliar os docentes não apenas em sua formação, como também em sua prática cotidiana, já que traz, entre outras coisas, “sugestões de atividades para o professor trabalhar com seus alunos”, além de propor “uma metodologia para a realização do diagnóstico e da avaliação ambiental”, intitulada estudo do meio,

“contribuindo para a elaboração de projetos” que articulassem a unidade escolar com a comunidade em que está inserida.

Para participar do PAMA, as Secretarias de Educação estaduais ou municipais devem enviar uma solicitação oficial de adesão ao programa, sendo a condição de já participar dos PCN em Ação essencial para essa adesão (BRASIL, 2002b).

Alguns requisitos necessários para a efetivação da proposta, elencados pelo caderno de apresentação do PAMA, são (BRASIL, 2001, p.32):

Apoio da direção da escola; planejamento prévio dos horários de trabalho disponíveis na escola para o desenvolvimento do Programa [...]; formação de grupos interdisciplinares de no máximo trinta participantes, preferencialmente incluindo no mesmo grupo os professores da mesma escola; envolvimento do responsável pela coordenação de 5ª- a 8ª- série da secretaria no acompanhamento pedagógico; participação efetiva do responsável pela Educação Ambiental da secretaria – quando houver; liberação dos profissionais que compõem os grupos, por parte da secretaria, para que possam participar do programa; disponibilidade dos coordenadores gerais e dos coordenadores de grupo para investir na própria formação profissional [...]; é recomendável que as secretarias de educação proporcionem condições institucionais para a participação dos professores no programa, tais como: benefícios financeiros e/ou relacionados à carreira; tempo destinado ao curso previsto ou compensado na jornada de trabalho; e recursos materiais adequados.

Ainda no que tange à institucionalização da EA nas escolas, vale citar outro programa criado pelo governo federal e que envolveu a formação continuada de professores, qual seja o “Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas”, lançado pelo MEC em 2004.

Com o objetivo de propiciar um processo permanente e contínuo de EA no ensino formal, incentivando a inclusão de ações coordenadas e sistemáticas relacionadas a essa temática no currículo e no projeto político-pedagógico das escolas, esse Programa foi desenvolvido como um círculo virtuoso contendo ações e práticas contínuas, integradas e transversais, por meio de quatro modalidades, a saber: difusa, presencial, tecnológica e ações estruturantes (HENRIQUES *et al*, 2007).

A modalidade difusa baseia-se na realização de campanhas pedagógicas, com forte componente de comunicação de massas, para disseminar na sociedade a discussão sobre meio ambiente. Além das campanhas de divulgação, a estratégia dessa modalidade inclui a execução de conferências de meio ambiente nas unidades de ensino, transformando-as “em espaço de debate político e de construção de conhecimento coletivo, em que a opinião dos jovens é respeitada e valorizada” (HENRIQUES *et al*, p. 42).

A partir desses debates, a escola e a comunidade escolar assumem algumas responsabilidades e definem ações, que devem ser apresentadas e discutidas nas Conferências Nacionais Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA), realizadas em Brasília, “evento final que reúne jovens delegações de todas as unidades federativas (UFs) para a elaboração de diretrizes nacionais sobre meio ambiente”, despertando e fortalecendo, dessa maneira, “a participação da comunidade no debate de temáticas urgentes, usualmente restritas aos centros de pesquisa ou de formulação de políticas públicas” (HENRIQUES *et al*, 2007, p. 38 e 42).

A 1ª Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, realizada em 2003, contou com a participação de “15.452 escolas em todo o país, mobilizando 5.658.877 pessoas em 3.461 municípios”. Já a 2ª CNIJMA, realizada em 2005, compreendeu 11.475 escolas e resultou na Carta das Responsabilidades – Vamos Cuidar do Brasil, que foi “entregue pelos adolescentes ao Presidente da República e aos Ministros da Educação e do Meio Ambiente, no dia 27 de abril de 2006, em cerimônia no Palácio do Planalto” (HENRIQUES *et al*, 2007, p. 40 e 41).

Os adolescentes apresentaram na Carta seu compromisso com a construção de uma “sociedade justa, feliz e sustentável” e com “responsabilidades e ações cheias de sonhos e necessidades”, apontando diretrizes que contribuem para a consolidação do Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas (HENRIQUES *et al*, 2007, p. 41).

Vale mencionar, ainda, a 3ª CNIJMA realizada em abril de 2009 na cidade de Luziânia-GO (a 45 km do distrito federal), cujo tema central foi as “Mudanças Climáticas”. De acordo com o relatório final do evento, disponibilizado no portal do MEC, 11.631 escolas participaram da Conferência, que teve como resultado a produção de materiais de educomunicação e a elaboração da Carta das Responsabilidades para o Enfrentamento das Mudanças Ambientais Globais, documento entregue para autoridades do Governo Federal e representantes do Congresso Nacional, que apresenta os compromissos dos adolescentes.

A modalidade presencial, destinada a professores e alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, é constituída por ciclos de seminários e oficinas cujo objetivo é o aprofundamento conceitual de temas socioambientais, por meio de conceitos originados de variadas fontes, “como a complexidade, saberes ambientais científicos, políticos e das populações tradicionais, da educação popular freireana, consumo sustentável, metodologia de projetos, entre outros” (HENRIQUES *et al*, 2007, p.50).

Já a modalidade tecnológica diz respeito ao apoio a pesquisas e iniciações científicas nas escolas de Ensino Médio que lancem mão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na coleta de dados (HENRIQUES *et al*, 2007).

De acordo com Henriques *et al*, (2007, p.54),

Um foco especial do projeto é permitir que os alunos colem dados em sua região, desenvolvam estudos científicos sobre essas informações, e possam transferir seus dados e resultados a um servidor central. Outros alunos e escolas poderão acessar tais dados, criando projetos conjuntos, ou complementando projetos já realizados com dados de suas regiões.

Segundo os referidos autores, a partir das informações locais e nacionais, os educandos podem “gerar ações concretas para a melhoria da qualidade de vida na comunidade, sugerindo soluções para o poder público ou exigindo ações das autoridades locais” (HENRIQUES *et al*, 2007, p.54).

Por fim, a modalidade ações estruturantes engloba três ações, quais sejam: Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas – “Com-vida”, “Coletivo Jovem” –CJ e a “Educação de Chico Mendes”.

As “Com-vida” representam espaços estruturantes e permanentes na comunidade escolar que, por meio da realização de ações visando à melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida, fortalecem a relação escola-comunidade, promovendo um intercâmbio de experiências e saberes entre as unidades escolares e a população de seu entorno. Essas comissões têm como objetivo consolidar a EA nas escolas, por meio da construção da Agenda 21 escolar, realizar a Conferência de Meio Ambiente na Escola e implementar suas deliberações, contribuir com a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, além de propiciar intercâmbios com outras “Com-vidas” e com as Agendas 21 Locais (HENRIQUES *et al*, 2007).

Os “Coletivos Jovens” (CJ), formados por jovens de 15 a 29 anos, surgiu como parte de uma estratégia do OG-PNEA com o intuito de estimular e fortalecer a participação da juventude em torno da temática socioambiental. “Seguindo o princípio jovem educa jovem, os CJs trabalham com os estudantes na construção da “Com-vida” e elaboração da Agenda 21” (HENRIQUES *et al*, 2007, p.38).

Já a ação “Educação de Chico Mendes”, surgiu como uma demanda dos educandos apresentada na 1ª Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente e diz respeito ao fomento a projetos de EA desenvolvidos na escola básica que estabeleçam “uma relação entre escolas, comunidades, seus territórios e problemas socioambientais, incentivando alunos e

professores a serem sujeitos de intervenção transformadora em suas comunidades” (HENRIQUES *et al*, 2007, p.38).

Explicitados alguns programas, diretrizes curriculares e eventos desenvolvidos pelo governo federal, que embasam, de alguma maneira, as práticas de EA realizadas no ambiente escolar, no item a seguir apresentamos algumas pesquisas, referentes às práticas de EA, que vem sendo desenvolvidas na educação básica.

2.2 As pesquisas sobre EA

A expansão da Educação Ambiental nas escolas brasileiras torna relevante o desenvolvimento de pesquisas que buscam analisar as ações que vêm sendo realizadas no ambiente escolar e consideradas como práticas de EA por seus propositores.

Neste item apresentamos os resultados de um levantamento realizado a partir de teses e dissertações sobre Educação Ambiental, procurando traçar um quadro das pesquisas que abordam essa questão.

Essa revisão bibliográfica foi feita por meio de consultas ao Banco de Teses (Resumos) da CAPES – O Portal Brasileiro da Informação Científica⁴. A busca compreendeu o período de 2004 a 2009, restringindo-se à EA na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), por meio das palavras-chave: “Educação Ambiental formal” e “Educação Ambiental e práticas pedagógicas”.

Pela leitura de todos os resumos foram identificados preliminarmente, 102 trabalhos (81 mestrados acadêmicos, 15 mestrados profissionalizantes, 06 doutorados) que contemplavam o objeto desse estudo. Na tabela abaixo estão explicitados a quantidade de trabalhos encontrados por cada descritor e o número de teses e dissertações que afirmavam abordar o tema em questão, qual seja, as práticas de EA desenvolvidas na Educação Básica.

⁴ Cf. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2011. Acesso em: 17 jan. 2011.

Tabela 1: Quantidade de trabalhos encontrados em cada descritor e número de teses e dissertações que abordam o tema em questão.

Palavra-Chave	Quantidade	Teses e Dissertações que abordavam o tema em questão
Educação Ambiental formal	199	32
Educação Ambiental e práticas pedagógicas	288	70
TOTAL	487	102

Fonte: CAPES (2011).

Com o intuito de fazer uma breve caracterização dos trabalhos encontrados, foram averiguadas as regiões do país em que se deram os estudos, o nível de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio) em que foram realizados, bem como o segmento do ensino fundamental (anos iniciais ou anos finais) ao qual se referem.

A partir da análise dos 102 trabalhos selecionados inicialmente, verificou-se que 37,2% das teses e dissertações foram defendidas na região Sudeste do país; 17,7% na região Centro-Oeste; 13,7% na região Nordeste; 12,7% na região Sul; e apenas 6,9% na região Norte. Verificamos ainda que uma quantidade considerável de trabalhos, 11,8%, não disponibilizavam essa informação em seus resumos.

Com relação ao nível de ensino, 52,7% dos trabalhos se referiam a pesquisas sobre o Ensino Fundamental; 15,2% sobre o Ensino Médio, enquanto que para a Educação Infantil foram encontradas apenas 3,6% das teses e dissertações. Quanto ao nível de ensino também há uma quantidade significativa de resumos que não explicitavam essa informação (28,5%). Vale ressaltar que alguns trabalhos contemplaram mais de um nível de ensino.

Dos 59 trabalhos que se referiam a pesquisas no Ensino Fundamental 33,3% faziam referência aos anos finais (6º ao 9º ano), enquanto que 25% se remetiam aos anos iniciais (2º ao 5º ano). Quase metade dos trabalhos, entretanto, não disponibilizaram esse dado (41,7%). Cabe mencionar que um dos trabalhos analisou os dois segmentos do Ensino Fundamental.

Para traçarmos um quadro do que vem sendo abordado pelas teses e dissertações, foram selecionados apenas os trabalhos que se referiam aos anos finais do Ensino Fundamental, já que esse segmento de ensino é o foco de estudo da presente pesquisa.

A quantidade de trabalhos que contemplavam o Ensino Fundamental (EF) encontrado em cada descritor e o número de teses e dissertações que faziam referência aos anos finais está na tabela abaixo.

Tabela 2: Quantidade de trabalhos que contemplavam o Ensino Fundamental e número de teses e dissertações que se referiam aos anos finais, em cada descritor.

Palavra-Chave	Trabalhos que contemplavam o Ensino Fundamental	Trabalhos que se referiam aos anos finais do EF
Educação Ambiental formal	18	6
Educação Ambiental e práticas pedagógicas	41	14
TOTAL	59	20

Fonte: CAPES (2011).

Com a leitura dos resumos desses 20 trabalhos, que faziam referência aos anos finais do EF, foi possível identificar diferentes focos temáticos e objetivos propostos, relatados, brevemente, a seguir.

Em quatro dos trabalhos selecionados, o foco temático foi a aplicação de uma estratégia de ensino para a EA. Maekawa (2005), por meio da observação participante, verificou a possibilidade de utilização da poesia de Manuel de Barros como instrumento de aprendizagens e de sensibilização para a EA. Santos (2008), por sua vez, investigou as possibilidades de inserção dos idosos como educadores ambientais, a partir da história oral dos mesmos. Segalla (2008) analisou as possibilidades didático-pedagógicas do uso de uma revista em quadrinhos para o desenvolvimento de valores e atitudes em prol da conservação e preservação do ecossistema manguezal. Estudo semelhante a esse último foi realizado por Graciolli (2009) que desenvolveu um jogo didático e verificou a viabilidade de seu uso como uma prática que pudesse auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Outros seis trabalhos abordaram a aplicação e análise de atividades de EA. Ranche (2006) e Dinardi (2005) analisaram a viabilidade e potencialidade de se trabalhar um tema gerador (água e resíduos sólidos urbanos, respectivamente), em um processo de sensibilização dos educandos sobre esses temas, utilizando para isso a Pedagogia Histórico-crítica. Leite (2009) aproxima-se dessa temática ao desenvolver uma proposta metodológica, com o

objetivo de orientar as atividades de EA na disciplina Português, a partir do tema gerador água e meio ambiente. O trabalho de Campos (2008), que teve como objetivo estimular o aluno a representar valores e conhecimentos ambientais a partir de uma prática artística, verificou a influência do contato direto com o ambiente natural, nas concepções e representações dos alunos sobre o tema. Já Carvalho (2009) discutiu as práticas educacionais e o conhecimento dos alunos sobre os cuidados com o ambiente, a partir da realização de algumas oficinas. Por fim, Zacharias Júnior (2009), elaborou uma prática pedagógica de EA a partir dos problemas ambientais vivenciados pela comunidade escolar e analisou a contribuição de tal prática para a formação de cidadãos multiplicadores de ações favoráveis à EA.

A análise de projetos de EA desenvolvidos no ambiente escolar foi tema de investigação de quatro trabalhos. Rheinheimer (2004), com o objetivo de inserir a EA na escola através do Estudo do Meio, analisou as concepções sobre meio ambiente de alunos e professores e realizou a formação continuada dos docentes por meio de grupos de estudo e elaboração de um projeto piloto, além de verificar a concretização desse projeto pelos docentes com seus alunos. Silva (2007), por sua vez, averiguou as mudanças de percepções de alunos e professores que participaram de um projeto de EA, desenvolvido pelos próprios educadores. Souza (2005) investigou as concepções existentes em um projeto de EA que visava à formação de professores, além de verificar as atividades de EA desenvolvidas pelos professores participantes do projeto e as concepções que embasavam essas atividades, avaliando, ainda, o impacto desse projeto na formação de cidadãos. Dentro da mesma temática, o estudo de Pereira (2007) teve como objetivo identificar as concepções dos projetos de EA desenvolvidos por professores de uma escola agrícola, além de analisar as formas em que são desenvolvidos e seus desdobramentos na formação dos alunos.

Os professores também foram foco de investigação de quatro trabalhos, que analisaram suas práticas pedagógicas. Oliveira (2006) teve como objetivo identificar as concepções e práticas dos professores de Ciências no que se refere à EA, fazendo emergir dos discursos desses professores as contribuições do ensino de Ciências para a conscientização dos indivíduos frente às questões socioambientais. Silva (2006) verificou a viabilidade da inserção de atividades com a temática da EA na disciplina Matemática e sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem. Alves (2008), por sua vez, investigou os referenciais teóricos e metodológicos utilizados na prática da EA pelas professoras de Geografia, sob a justificativa de que os paradigmas de interpretação da realidade interferem no trabalho pedagógico e afetam diretamente o que se pretende ensinar. Já Souza (2009) comparou as

práticas e representações sociais de Meio Ambiente dos professores e alunos de escolas públicas das áreas urbana e rural.

Em outros dois trabalhos, o foco foi tanto a análise de projetos de EA quanto a prática pedagógica dos professores. A pesquisa de Felizola (2007) analisou como os professores formatam e executam seus projetos de EA, fazendo um contraponto entre a prática de sala de aula e o apoio dado pela Secretaria Municipal de Educação de Aracajú, que criou um programa de EA. Já Castro (2007) verificou as principais abordagens e práticas realizadas pelos professores que atuam com projetos de EA, com ênfase na questão da conservação da biodiversidade.

Como pudemos observar pelo levantamento bibliográfico realizado, embora haja um número considerável de teses e dissertações que investigam as práticas de EA desenvolvidas no ambiente escolar, poucos trabalhos fazem essa análise tendo como foco a contribuição dessas práticas na formação dos educandos. Esse é, portanto, um dos aspectos que pretendemos aprofundar na presente pesquisa e que será discutido no próximo capítulo, no qual apresentamos os resultados obtidos. Antes de explicitarmos nossos dados, no entanto, trazemos no item que se segue uma breve discussão sobre as possíveis contribuições das práticas desenvolvidas no ensino formal para a formação dos educandos.

2.3. Contribuições das práticas com relação à formação dos indivíduos frente às questões ambientais.

O reconhecimento da crise ambiental por grupos sociais distintos, a partir das décadas de 1960 e 1970, ocasionou diversas tentativas de “compreensão desse processo”, além de buscas “por modelos de ação” que pudessem frear as “tendências de destruição e degradação do mundo natural em seu sentido mais amplo” (CARVALHO, 2006, p.19).

Apesar de existir um “consenso aparente”, como denomina Carvalho (2006, p.20), entre diferentes esferas da população sobre a gravidade da crise e a necessidade de adoção de medidas que possam deter ou mesmo reverter a degradação ambiental, distintos posicionamentos político-ideológicos permeiam a questão ambiental. Isso implica em “inconciliáveis contradições que emergem das buscas ingênuas de consenso entre diferentes grupos sociais quanto às diferentes dimensões da temática ambiental”.

Como consequência, podemos perceber formas distintas de reconhecimento e enfrentamento dos problemas ambientais, ou seja, encontramos uma variedade de ações e propostas vindas de diferentes atores sociais e elas nem sempre são voltadas para os mesmos objetivos.

Lima (2011, p.125), afirma que, atualmente, o campo da EA é caracterizado por uma gama variada de ações e definições teóricas, que se baseiam em posturas políticas e visões de mundo diversas. Para o autor, embora todas as ações realizadas pareçam compartilhar a mesma linguagem e as mesmas ideologias, o que se observa é que “as aparências escondem diferenças sutis e essenciais com relação aos meios e, sobretudo, às finalidades da EA”.

Nesse sentido, concordamos com Lima (2011) de que é fundamental caracterizar e diferenciar algumas tendências político-ideológicas do campo da EA. Segundo esse autor, considerando a perspectiva de mudança social almejada, o grau de integração na abordagem da questão ambiental e o compromisso social a que se propõem, as variadas propostas teórico-práticas da EA aproximam-se de três concepções político-culturais: “EA conservadora”, “Conservadorismo dinâmico” e “EA crítica”, que serão especificadas a seguir.

Fazendo uma síntese, Lima (2011) aponta como características inerentes à “Educação Ambiental conservadora”:

[...] uma concepção reducionista, fragmentada e unilateral da questão ambiental; uma compreensão naturalista e conservacionista da crise ambiental; uma tendência a sobrevalorizar as respostas tecnológicas diante dos desafios ambientais; uma leitura individualista e comportamentalista da educação e dos problemas ambientais; uma abordagem despolitizada da temática ambiental; uma baixa incorporação de princípios e práticas interdisciplinares; uma perspectiva crítica limitada ou inexistente; uma ênfase nos problemas relacionados ao consumo em relação aos ligados à produção; uma separação entre as dimensões sociais e naturais da problemática ambiental; uma responsabilização dos impactos ambientais a um homem genérico, descontextualizado econômica e politicamente; uma banalização das noções de cidadania e participação que na prática são reduzidas a uma concepção liberal, passiva, disciplinar e tutelada (p.133 e 134).

Ainda, de acordo com o referido autor, esse reducionismo da complexidade ambiental desfavorece a participação dos indivíduos em prol da melhoria da qualidade de vida e da luta pelos seus direitos de cidadãos, já que define a questão ambiental “como um problema técnico que pode ser resolvido tecnologicamente ou como um problema natural que não diz respeito à sociedade, mas somente à biologia”. Dessa maneira, o autor avalia que a concepção conservadora interessa-se pela permanência do atual modelo societário, com suas características e valores (LIMA, 2011, p.134).

Tal visão é semelhante à de Guimarães (2004), quando afirma que a “EA conservadora” não possibilita a transformação significativa da realidade socioambiental, servindo como um mecanismo de reprodução e conservação dos interesses do mercado e do

capital, uma vez que propaga, na ação educativa, o paradigma⁵ cientificista-cartesiano e antropocêntrico da modernidade, que desintegra a relação sociedade-natureza, apoiada na exploração da primeira sobre a segunda.

Esse autor acrescenta ainda que, em virtude dessa fragmentação e simplificação da realidade, a “EA conservadora” tende a privilegiar ou promover:

[...] o aspecto cognitivo do processo pedagógico, acreditando que transmitindo o conhecimento correto fará com que o indivíduo compreenda a problemática ambiental e que isso vá transformar seu comportamento e a sociedade; o racionalismo sobre a emoção; sobrepor a teoria à prática; o conhecimento desvinculado da realidade; a disciplinaridade frente à transversalidade; o individualismo diante da coletividade; o local descontextualizado do global; a dimensão tecnicista frente à política; entre outros (GUIMARÃES, 2004, p.27).

A EA pautada pelo “Conservadorismo dinâmico”, por sua vez, caracteriza-se, de acordo com Lima (2011), “por um perfil reformista, superficial e reducionista”, operando “por mudanças aparentes e parciais nas relações sociais e nas relações entre a sociedade e o ambiente enquanto conserva o essencial” (p. 132).

Para esse autor, por representar o discurso hegemônico propagado por diversos atores sociais, impregnado por uma linguagem técnica e científica, à qual não cabem questionamentos, o “conservadorismo dinâmico” representa o maior obstáculo para a abordagem da EA transformadora, já que produz uma influência falaciosa nas representações públicas acerca da questão ambiental.

Nesse sentido, embora essa tendência vise algumas reformas, não implica em uma modificação da essência da atual estrutura social, mantendo, assim, as características dominantes do capitalismo.

Diante do exposto, podemos considerar que tanto a “EA conservadora” quanto “Conservadorismo dinâmico” estão relacionadas com a reprodução do modelo societário vigente e, por esse motivo, pouco podem contribuir para uma transformação social e individual.

Tomando uma direção diferente das tendências explicitadas, a “EA crítica”, define-se pelo compromisso com a libertação da ideologia dominante e com a transformação da atual ordem social, renovando as relações entre os indivíduos e a relação entre a sociedade e a natureza (LIMA, 2011).

⁵ De acordo com Guimarães (2010), paradigmas são “estruturas de pensamento que de modo inconsciente comandam nosso discurso” (p.45).

Segundo Lima (2011), para que a EA crítica ou transformadora atinja seus objetivos e finalidades, é necessário que ela compreenda as seguintes características:

[...] uma compreensão complexa e multidimensional da questão ambiental; uma defesa do amplo desenvolvimento das liberdades e possibilidades humanas e não humanas; uma atitude crítica diante dos desafios da crise civilizatória; uma politização e publicização da problemática socioambiental; uma associação dos argumentos técnico-científicos à orientação ética do conhecimento, de seus meios e fins, e não sua negação; um entendimento da democracia como pré-requisito fundamental para a construção de uma sustentabilidade plural; uma convicção de que o exercício da participação social e a defesa da cidadania são práticas indispensáveis à democracia e à emancipação socioambiental; um cuidado em estimular o diálogo e a complementaridade entre as ciências e as múltiplas dimensões da realidade entre si, atentando-se para não tratar separadamente as ciências sociais e naturais, os processos de produção e consumo, os instrumentos técnicos dos princípios ético-políticos, a percepção dos efeitos e das causas dos problemas ambientais e os interesses privados (individuais) dos interesses públicos (coletivos), entre outras possíveis; uma vocação transformadora dos valores e das práticas contrários ao bem-estar público (p.135 e 136).

Como podemos observar, uma Educação Ambiental crítica, que pretende mudanças nas práticas sociais atualmente estabelecidas, demanda um posicionamento político perpassado por uma compreensão ampla da realidade e do ambiente, por uma noção profunda do significado de liberdade, por um sentimento intenso de pertencimento ao mundo e por um reconhecimento dos valores éticos que permeiam nossas relações com os outros humanos e com toda a natureza.

Loureiro (2006, p.130-131 e p.90) considera que “educar para transformar é agir conscientemente em processos sociais que se constituem conflitivamente por atores sociais que possuem projetos distintos de sociedade, que se apropriam material e simbolicamente da natureza de modo desigual”, “em condições materiais desiguais e em contextos culturais, simbólicos e ideológicos específicos”.

Nesse sentido, para o referido autor, o diálogo que não explicita os conflitos e diferenças de uma sociedade, não possibilita o enfrentamento democrático dos conhecimentos e ideias, suprimindo, dessa maneira, o autoritarismo próprio das concepções que têm o intuito de se consolidar como verdades incondicionais ou descontextualizadas historicamente. O autor afirma que, em termos políticos e educacionais, a construção da verdade por meio do questionamento e enfrentamento democrático dessas dissidências, é muito mais fidedigna aos anseios existentes e coerente com a compreensão do ambiente em sua totalidade (LOUREIRO, 2006).

O reconhecimento da existência de conflitos e divergências entre as partes, também é considerado por Guimarães (2010), como fundamental para ampliar a capacidade de superação dos problemas ambientais. Segundo o autor

Transformações sociais significativas historicamente sempre estiveram acompanhadas de acirramentos dos conflitos na sociedade. Dificilmente tivemos, na história da humanidade, processos de transição para uma nova ordem, com sucessão de uma ordem preestabelecida por meio de uma evolução progressiva, sem traumas, de forma consensual e harmônica (GUIMARÃES, 2010, p.66).

Ainda de acordo com Guimarães (2010), uma superação baseia-se em processos de negociação entre os diversos atores sociais envolvidos com a problemática ambiental, que podem se expressar no espaço da participação e no exercício da cidadania.

Diferentemente “da ideia hegemônica de uma cidadania passiva, submissa aos deveres e pouco reivindicativa na conquista dos direitos [...], e/ou individualista, centrada no exercício individual [...] do cidadão-consumidor”, a “EA crítica” volta-se “para a construção de uma cidadania ativa” que se preocupa com os interesses públicos e coletivos (GUIMARÃES, 2010, p.75). Nesse sentido, para o autor, a EA crítica ou transformadora é, antes de mais nada, uma educação política, vinculada à prática social e contextualizada na realidade socioambiental.

Segundo Carvalho (2006, p.23), “reconhecer um processo como político” não garante a priori que essa intenção se concretize na prática. De acordo com o autor, é necessário reconhecer, a princípio, “o significado profundo dessa constatação e imprimir aos programas de educação ambiental características pedagógicas que façam jus a essa perspectiva”.

Assim, parece de fundamental importância que se procure explicitar as dimensões que se pretende imprimir aos programas propostos, procurando balizar o mais coerentemente possível o nível da intenção com o nível da ação. Caso contrário, o envolvimento com uma ação educativa pode não passar de uma ação mitigadora tanto dos impactos ambientais como de nossas angústias e ansiedades individuais, quando não de uma “aventura” inconsequente (CARVALHO, 2006, p.22).

Diante dessas considerações, o autor coloca três princípios que devem orientar as práticas educativas de EA que se pretendam transformadoras: a superação das concepções espiritualizadas do processo educativo; a explicitação, identificação e compreensão, por parte dos educandos, das relações de poder estabelecidas socialmente e historicamente; a articulação da dimensão política com as dimensões teóricas e técnicas da prática humana, para que essa se concretize por meio da práxis (CARVALHO, 2006).

Para Carvalho (2006), é por meio da articulação entre teoria e prática que a educação exerce sua perspectiva crítica, emancipadora e transformadora. Essa possibilidade, no entanto, implica considerarmos três dimensões constituintes da prática educacional que se complementam e que são essenciais para a formação dos indivíduos: a dimensão do conhecimento; a dimensão dos valores (éticos e estéticos); a dimensão política, central na caracterização dos processos de EA.

O autor explica que “a dimensão dos conhecimentos está intimamente relacionada com a construção simbólica da realidade” e com a aquisição da linguagem que, de acordo com Rodrigues (2001), é o meio mais original de produção e construção do mundo humano, sem o qual não haveria o mundo cultural. Nesse sentido, essa dimensão deve abarcar tanto os “conhecimentos científicos relacionados com o mundo natural”, quanto os conhecimentos relacionados “com o mundo da cultura”, incluindo aí “o próprio processo de produção do conhecimento científico como produto da prática humana” (CARVALHO, 2006, p.27-31).

Na dimensão dos valores éticos e estéticos, por sua vez, o autor destaca, por um lado,

[...] a necessidade de compreender melhor o nosso compromisso ético com a vida e com as futuras gerações e também de se criar uma cultura que conduza a novos padrões de relação sociedade-natureza. Por outro lado, insi-se nas possibilidades de que trabalhos educativos incorporem valores relacionados à dimensão estética da realidade, procurando explorar a beleza e os mistérios da natureza, pretensamente desvendados e transformados pela racionalidade científica [...] (CARVALHO, 2006, p.34 e 35).

Por fim, a dimensão política, de acordo com Carvalho (2006), visa a participação efetiva dos indivíduos na construção da cidadania e da democracia, sem a qual o potencial transformador da educação não se concretiza.

De acordo com Rodrigues (2001, p.238), a cidadania está pautada nos princípios da liberdade, da autonomia e da responsabilidade, já que o exercício da mesma pressupõe duas ações concomitantes: a “participação lúcida dos indivíduos em todos os aspectos da organização e da condução da vida privada e coletiva”; e a “capacidade que estes indivíduos adquirem para operar escolhas”.

Para o referido autor, as pessoas aptas a exercerem a cidadania são todas aquelas que estão integradas à vida social e “para que essa integração ocorra, os indivíduos precisam ser portadores de habilidades para o exercício de uma função útil e reconhecida como legítima para si próprio, para sua família e para a comunidade” (RODRIGUES, 2001, p. 239).

Nesse sentido, Rodrigues (2001) considera que o processo educativo é o meio pelo qual os indivíduos tornam-se preparados para atuarem na vida pública. Esse processo deve ser

permeado por três aspectos fundamentais para que a formação plena do ser humano seja propiciada, quais sejam, a construção simbólica da realidade, ligada à aquisição da linguagem; a “disciplinação da vontade” e a obtenção de conhecimentos e aptidões necessários para que atuemos na reprodução de nossas condições de existência e de participação social; a formação do sujeito Ético, que deve perpassar todo o processo educativo, uma vez que “sua duração se estende por toda a vida dos sujeitos” (p. 246).

Ainda de acordo com Rodrigues (2001), a formação do sujeito ético ocorre pela aquisição de consciência e reconhecimento de que o ser humano “não é capaz de traçar seu próprio destino sem o concurso das relações instituídas no mundo humano”. Essa conscientização, que se expressa “na participação, na cooperação, na solidariedade e no respeito às individualidades e à diversidade”, possibilita que os indivíduos “adquiram capacidade seletiva e noção de limites que só podem ser estendidas nos meandros da intercomunicação cooperativa com outros homens” (RODRIGUES, 2001, p. 246-248).

Diante dessas constatações, Rodrigues (2001) afirma que a educação integral e plena dos seres humanos só é possível se o processo educativo abarcar os três aspectos acima mencionados. O autor ressalta, ainda, que apenas a aquisição de conhecimentos e habilidades, finalidade atribuída à educação escolar, não é suficiente para garantir a formação ética dos indivíduos. Para exemplificar, o autor reporta-se a um texto intitulado “Limites da utopia” de Isaiah Berlin, no qual se lê:

[...] não há nenhuma grande tragédia na história da humanidade que não tenha sido implementada em nome de um princípio considerado verdadeiro. [...] todas as grandes tragédias que a humanidade conheceu resultou de ações implementadas por indivíduos ou grupos humanos dotados dos conhecimentos e dos recursos tecnológicos mais avançados à época dessas tragédias (BERLIN, 1991 *apud* RODRIGUES, 2001, p. 252).

O que este trecho diz é que todas as tragédias humanas foram produzidas por intenções julgadas verdadeiras, que todas elas foram causadas por seres humanos que possuíam o conhecimento e os recursos disponíveis naquele momento histórico. Isso significa que, para além do conhecimento e dos recursos, é essencial a existência de uma postura ética.

Nesse sentido, o autor conclui que a formação do sujeito ético é essencial ao processo formativo dos indivíduos, que não pode se restringir à transmissão e produção dos conhecimentos e habilidades (RODRIGUES, 2001).

Como podemos observar, a educação ambiental que se pretende formadora, deve trabalhar para que os educandos adquiram, sem dúvida, conhecimentos e habilidades relacionadas às questões envolvidas, mas, mais do que isso, essa educação deve contribuir

para a formação de valores éticos e estéticos sem os quais não avançamos na conquista de uma cidadania plena, voltada para uma convivência harmoniosa entre todas as formas de vida que habitam nosso planeta.

No capítulo que se segue, procuramos verificar de que maneira o currículo prescrito e o currículo modelado pelos professores se concretizam no currículo em ação, além de considerarmos as possibilidades e limites das práticas de EA desenvolvidas na escola do campo para a formação dos educandos.

3. EA NA ESCOLA DO CAMPO

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos na pesquisa. Primeiramente relatamos as informações obtidas pela análise do Projeto Político Pedagógico; em seguida e, com base nas categorias formuladas a partir da análise desse documento, descrevemos os conteúdos presentes nos Planos de Ensino dos professores, bem como as práticas desenvolvidas no ambiente escolar. Vale lembrar que foram estabelecidas as seguintes categorias de análise: “relação homem e meio ambiente”, “ação política e social”, e “valores humanizadores”.

As informações, coletadas em situações variadas, foram assim organizadas para a apresentação dos resultados. Tentamos relacionar o que é proposto pelo PPP e o que é de fato realizado, verificando, ainda, a contribuição das práticas desenvolvidas para a formação dos alunos com relação às questões ambientais.

3.1. EA no Projeto-Político-Pedagógico

A leitura e análise do Projeto Político Pedagógico foram relevantes para compreender, de forma complexa e contextualizada, não apenas aspectos relacionados à EA, mas também à realidade e ao funcionamento da escola do campo.

As informações relatadas nesse item dizem respeito aos seguintes aspectos contidos no PPP: princípios e fins da educação; finalidades e objetivos da escola; missão e valores; organização curricular; projetos sugeridos; gestão escolar.

Com base na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a escola do campo elegeu 10 princípios e fins da educação, organizados no quadro a seguir.

Quadro 2: Princípios e Fins da Educação da Escola do Campo e suas características.

Princípios e Fins da Educação do Campo	Características
Qualidade social da educação	Com base na integração entre as diversas áreas do conhecimento e na aprendizagem do relacionamento e da convivência fraterna, da solidariedade e da cooperação e do trabalho coletivo, pretende formar um educando que participe na história e na sociedade, que enfrente os problemas com clareza, e que atue na solução de novos problemas (p.06).
Inserção num contexto global	Partindo da realidade local busca compreender a sociedade como um todo, transformando o campo nos aspectos econômico e social (p.07).
Educação voltada para a valorização da cultura	Valorização do pertencimento ao campo (p.07).

de trabalho no campo	
Democratização do acesso ao conhecimento	Levar o conhecimento a toda comunidade
Gestão democrática – participação da comunidade na tomada de decisões	Visa criar espaços de discussão, como os Conselhos, as Assembleias e as reuniões para gerir de forma coletiva, respeitando e valorizando ideias e necessidades da comunidade (p.08).
Espaços e tempos alternativos de educação	Pretende utilizar diferentes espaços (lotes, horta, mata, mina, rio, pomar, jardim) como laboratório de aprendizagem e também a cozinha experimental para práticas culinárias educativas (p.08).
Construção de um novo homem e de uma nova mulher a partir do resgate de suas identidades	Foco na identidade ligada à cidadania , por meio da vivência e do trabalho com alguns valores , tais como: “solidariedade, cooperação, amizade, indignação contra injustiças, justiça, esperança, confiança, coerência, compromisso, alegria, ternura, trabalho voluntário, zelo pela natureza, valor do estudo, paz” (PROJETO..., 2011-2013, p.08 e 09).
Resistência e luta do homem e da mulher no campo	Busca valorizar a trajetória dos povos do campo , repudiando a injustiça social e comprometendo-se com a luta e com o movimento social na busca da construção de um país igualitário (p.09).
Integração e interação com o meio ambiente e conscientização ecológica	Por meio de palestras e de cursos para os assentados e educadores, pretende desenvolver a consciência crítica do consumo , visando a redução do lixo e a construção de espaços de coleta seletiva. Também visa promover formas de combate à destruição do ambiente e a valorização da vida, contribuindo para o cuidado com a água, a terra e o ar e realizando o embelezamento do espaço físico do assentamento. Pretende, ainda, trabalhar o cuidado com a saúde preventiva e curativa por meio de campanhas contra o fumo, o álcool e outras drogas (p.09 e 10).
Concepção de que a história é construída pelas lutas sociais	Visa cultivar os valores e a história , por meio do resgate de histórias, músicas, danças, interpretações, trabalhando, ainda importantes datas comemorativas como a criação do assentamento , a inauguração da escola, etc. (p.10).

Fonte: Projeto Político Pedagógico 2011-2013 da escola do campo.

Conforme observamos, todos os princípios eleitos pela escola do campo buscam a formação de um cidadão crítico que, através de conhecimentos e aquisição de valores, participem na sociedade e exerçam um papel relevante na realidade em que vivem, identificando os problemas e atuando na busca de solução desses problemas. O texto do PPP valoriza a ação coletiva e democrática, pautada nas necessidades da comunidade.

Também percebemos a preocupação com a identidade, a cultura e o pertencimento ao campo como norteadora da proposta pedagógica da escola. As referências explícitas à integração e interação com o meio ambiente e à utilização de espaços naturais como laboratório de aprendizagem, de forma que os educandos e a comunidade valorizem o ambiente natural, indicam uma possível preocupação com a construção de uma relação mais harmoniosa com o meio ambiente e de uma conscientização com relação às questões ambientais.

Essa preocupação da escola do campo em abarcar questões da identidade vivenciada pelos educandos está fundamentada na Resolução do CNE/CEB nº04/2010, que em seu artigo 36 estabelece que:

A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2010).

Ademais, como já foi mencionado, essa mesma Resolução determina em seu artigo 36, parágrafo único, o acolhimento às formas de organização e metodologias relacionadas à realidade do campo. Isso talvez explique a coerência observada entre as prescrições oficiais e a proposta pedagógica da escola do campo na qual a pesquisa foi realizada, em relação à inclusão das questões ambientais no currículo.

As finalidades e os objetivos da escola vão ao encontro dos princípios elencados anteriormente “inspirados numa educação libertária, humanizadora fortalecida pelo amor” (PROJETO..., 2011-2013, p.12), que visam o desenvolvimento pleno do ser humano e a formação básica do cidadão. No texto do PPP, isso acontece mediante a

Instrumentalização do/a educando/a com as concepções de processo permanente de escolha e luta e, de trabalho produtivo e coletivo da terra [...] **a compreensão do ambiente natural, cultural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade** [...] o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem visando aquisição de conhecimentos, habilidades e **formação de atitudes e valores** (o fortalecimento dos vínculos de família, dos princípios de liberdade e solidariedade humana em que se assenta a sociedade) (PROJETO..., 2011-2013, p.13, grifo nosso).

Com relação à missão e aos valores assumidos pela escola, é importante destacar os doze valores selecionados que devem permear a educação do campo: respeito, compreensão, paz, equilíbrio, alegria, autoestima, determinação, esperança, união, fé, solidariedade e

responsabilidade, todos eles regidos pelo amor, considerado valor maior. De acordo com o PPP, os valores humanizadores são a base e a sustentação do projeto.

Ainda conforme esse documento, o currículo do Ensino Fundamental:

[...] está organizado tendo como grande tema gerador a mãe Terra e seus respectivos complexos temáticos, que são subtemas significativos sobre a realidade dos/as educandos/as, sua valorização, **o resgate de sua identidade, sua cultura, trabalho, meio ambiente e a vivência da cidadania** (PROJETO..., 2011-2013, p.45, grifo nosso).

Os subtemas abordados pelos "complexos temáticos" são: identidade; meio ambiente e trabalho; saúde; ética e política. No Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) todos os complexos são abordados ao longo dos bimestres, entretanto, no Ensino Fundamental II, foco de análise dessa pesquisa, esses temas são abordados de acordo com o que está descrito no quadro a seguir (Quadro 3).

Quadro 3: “Complexos Temáticos” que devem ser abordados na escola do campo ao longo dos anos escolares do Ensino Fundamental II, disciplinas responsáveis e conteúdos a serem trabalhados.

Complexo Temático	Ano Escolar	Disciplinas Responsáveis	Conteúdos trabalhados
Identidade	6º ano	História, Arte e Matemática	1º bimestre: a língua; 2º bimestre: história pessoal, assentamento; 3º bimestre: folclore, mitos, lendas; 4º bimestre: pensando na identidade e no futuro.
Meio Ambiente e Trabalho	7º ano	Geografia e Língua Portuguesa	1º bimestre: terra e produção; 2º bimestre: cooperativismo; 3º bimestre: sustentabilidade; 4º bimestre: tecnologia e produção familiar.
Saúde	8º ano	Ciências e Educação Física	1º bimestre: adolescência, mudanças corporais e psicológicas; 2º bimestre: DST's e gravidez; 3º bimestre: igualdade/diferença e relações de afetividade (namoro, ficar, casamento); 4º bimestre: drogas e suas consequências
Ética e Política	9º ano	Filosofia e Inglês.	1º bimestre: movimentos sociais; 2º bimestre: reforma agrária; 3º bimestre: histórico do assentamento; 4º bimestre: Estatuto da Criança e do Adolescente.

Fonte: Projeto Político Pedagógico 2011-2013 da escola do campo.

Ao justificar o porquê de cada ano escolar (do 6º ao 9º) abordar um único complexo temático, a coordenadora pedagógica esclarece:

Inicialmente a diretora teve a ideia de [...] todos os complexos em todos os anos e aí não acontecia nada, porque assim, o professor olhava pra aquele monte de coisa que ele tinha que trabalhar e ele....não dava conta, então ele nem começava....então aí a gente achou melhor, porque pensando que o aluno passa do 1º ao 9º ano e tudo mais, especialmente esse ciclo do 6º ao 9º, então se num ano a gente especificar mais um complexo, no outro....a gente gostaria que isso pudesse ser desenvolvido, mas a gente sabe que....é humanamente impossível dar conta de tudo (CP1).

Sobre o motivo do "complexo temático" "Meio ambiente e Trabalho" ficar sob a responsabilidade das disciplinas Geografia e Língua Portuguesa, a coordenadora relata que essa divisão se dá em virtude da afinidade das áreas com o tema e de uma possível integração entre os professores no ambiente escolar, e explica:

Essa divisão, o que aconteceu...Ciências fica naquela...tem a ver com o meio ambiente mas também tem a ver com saúde e, aí, a gente viu que no ano passado, atrasado a gente tinha feito uma divisão e foi assim....meio desastrosa, porque a gente juntou dois professores que não se viam na escola...então era um professor que dava aula de....segunda com um professor que só dava aula de sexta...então eles nunca se viam...e aí, como é que você vai fazer um trabalho integrado sem se ver [...]; a gente tentou juntar professores que se encontravam...esse foi o critério para esse ano (CP1).

É curioso mencionar que a coordenadora parece se preocupar em justificar o porquê da disciplina Ciências não ser uma das responsáveis pela abordagem dessa temática:

Então só pra te justificar o porquê que ficou assim; então, calhou que Ciências e Educação Física ainda se encontram, então a gente manteve⁶...é.....e alguns a gente não quis mexer porque deu muito certo a parceria dos dois professores e desenvolveram um material legal e nesse ano já podiam aplicar o que já tinham feito.....então a gente não quis quebrar muito isso pra também o professor não falar nossa todo ano eu vou ter que mudar e estudar outra coisa e pesquisar...então, eles....tinha toda essa questão, então foi....basicamente por isso não é (CP1).

De acordo com a coordenadora, no ano de 2010 o complexo temático "Meio Ambiente e Trabalho" foi abordado pelas disciplinas Geografia (que trabalhava com a questão ambiental) e Artes (que trabalhava a mudança do ambiente por meio de desenhos).

Ainda de acordo com ela, na medida do possível, essa divisão procura agradar aos docentes, já que não é pertinente impor a eles um tema com o qual não se identificam. Apesar disso, relata que o fluxo de professores dificulta o processo.

Embora o "complexo temático" "Meio Ambiente e Trabalho" seja tratado apenas no 7º ano, é importante ressaltar que os demais complexos também trabalham conteúdos

⁶ Referindo-se à abordagem do complexo temático "Saúde".

relacionados à temática da EA, já que discutem aspectos culturais, históricos, sociais, políticos e econômicos vivenciados pela comunidade escolar. Outro fato a destacar é uma possível interdisciplinaridade no trabalho com os "complexos", pelo fato de envolver mais de uma disciplina curricular.

A referência à interdisciplinaridade está explícita no PPP, na afirmação de que a realidade tem de ser “apreendida em sua totalidade” sendo necessária, portanto, “uma abordagem interdisciplinar do conhecimento” que, para acontecer, necessita do diálogo entre as várias áreas do conhecimento e, especialmente, do diálogo entre professor e aluno (PROJETO..., 2011-2013, p.56 e 57).

Além de estarem presentes nos “complexos temáticos”, conteúdos que podem suscitar a abordagem da EA também permeiam o “Quadro de Metas” a serem atingidas pelas diferentes disciplinas curriculares ao longo de cada ano escolar. No 6º e 7º anos, a temática ambiental é mencionada nas disciplinas Educação Física, Ciências e Geografia e no 8º e 9º anos, nas disciplinas Ciências e Geografia, como está destacado em alguns exemplos a seguir:

6º e 7º anos – Educação Física: “compreender a cultura corporal enquanto manifestação histórica, social e política de um povo; **analisar e criticar os padrões de estética e consumo veiculados pela mídia**, correlacionando-os à sua qualidade de vida” (PROJETO..., 2011-2013, p.75, grifo nosso).

8º e 9º anos – Geografia: “**entender os fatores envolvidos na industrialização, urbanização e modernização da agricultura**, compreendendo o processo de desenvolvimento econômico das diversas partes do mundo”; “**reconhecer as formas de apropriação da natureza**, promovida pelas diversas sociedades, **como forma de compreender os elementos que a compõem, os problemas ambientais e as lutas pela preservação do meio ambiente**” (PROJETO..., 2011-2013, p.82, grifo nosso).

Vale ressaltar que embora algumas disciplinas não se refiram diretamente a temas ambientais, outros temas relacionados à EA, tais como: cidadania, valores, aspectos sociais, culturais e políticos estão presentes no quadro de metas. Para as disciplinas História, no 6º e 7º anos e Artes, Educação Física e História, no 8º e 9º anos encontramos referências a conteúdos que podem dar margem à discussão da EA, como ilustram os excertos que se seguem:

6º e 7º anos – História: “identificar a **importância do trabalho como realizador do homem, integrador social e fator de dominação**; identificar a importância das interações culturais entre as civilizações” (PROJETO..., 2011-2013, p. 77, grifo nosso).

8º e 9º anos – Artes: “reconhecer e utilizar os elementos presentes na gramática musical para compor, improvisar, interpretar e apreciar as diferentes formas de comunicação e expressão de modo a possibilitar a **análise das relações socioculturais que se estabelecem com a música** pelos meios tecnológicos contemporâneos, bem como **identificar a música como produto histórico, social e cultural** do ser humano” (PROJETO..., 2011-2013, p.79).

8º e 9º anos – Educação Física: “**analisar criticamente os padrões de estética e beleza divulgados pela mídia, relacionando-os ao contexto em que são produzidos**, reconhecendo sua influência na formação da sociedade atual”; “**compreender o esporte e a dança como fenômenos histórico e político-social**”; “**adotar atitudes de solidariedade e cooperação estabelecendo relações equilibradas com os outros**, sem discriminá-los por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais” (PROJETO..., 2011-2013, p.80, grifo nosso).

8º e 9º anos – História: “**respeitar a pluralidade cultural como fundamento para a construção de uma sociedade democrática**, propiciando a superação de preconceitos”; “identificar o Brasil no contexto mundial, percebendo que sua história está vinculada a esse contexto; **assumir a participação democrática como princípio fundamental da cidadania**” (PROJETO..., 2011-2013, p.82, grifo nosso).

Outro fato importante que deve ser mencionado é que a EA também permeia o currículo proposto para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental I, que não foram focos de análise dessa pesquisa.

Complementando a organização curricular, a análise do PPP nos permitiu obter informações sobre os projetos realizados pela escola. Ao todo são desenvolvidos quatro projetos, assim denominados: Projeto Plantando e Vivenciando Valores na Escola; Projeto Leitura; Projeto de Acolhida, Recepção e Comunicação; Projeto de Educação Ambiental.

O “Projeto Plantando e Vivenciando Valores na Escola”, tem como objetivo provocar uma reflexão sobre os doze valores eleitos e já descritos anteriormente, de forma que a comunidade escolar possa repensar suas atitudes e posturas, contribuindo para a boa convivência e o bem-estar dos alunos, professores e funcionários da unidade escolar (PROJETO..., 2011-2013).

Refletindo sobre os valores [...] educadores/as e educandos/as de forma efetiva estarão **se sensibilizando e se conscientizando sobre a importância fundamental que cada um/a tem na transformação da sua realidade social**, na responsabilidade dos seus atos perante sua vida e sua comunidade (PROJETO..., 2011-2013, p.90, grifo nosso).

De acordo com o PPP, essa reflexão é propiciada por meio de diálogos, informativos, confecção de cartazes, dinâmicas de grupo, teatros, músicas interativas, jogos e jogral. O Projeto é desenvolvido na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I e II, sendo que no Ensino Fundamental II, a abordagem de oito⁷, dos doze valores assumidos pela escola do campo, deve ser feita por professores específicos, nos diferentes anos escolares, como está apresentado no quadro abaixo (Quadro 4):

Quadro 4: Valores que devem ser trabalhados na escola do campo no Ensino Fundamental II.

Valores	Ano Escolar	Professores Responsáveis
União/altruísmo	6º ano	Arte, História e Matemática
Equilíbrio/ternura	7º ano	Geografia e Língua Portuguesa
Esperança/otimismo	8º ano	Ciências e Educação Física
Ética/responsabilidade	9º ano	Filosofia e Língua Estrangeira

Fonte: Projeto Político Pedagógico 2011-2013 da escola do campo.

O “Projeto Leitura”, de acordo com o PPP de 2011-2013, busca incentivar esse hábito nos alunos e na comunidade, proporcionando a construção do conhecimento, a formação e informação dos indivíduos, bem como a aquisição e transformação cultural dos assentados. Um dos objetivos desse projeto é a inserção social dos indivíduos, permitindo o acesso a outras atividades culturais e à educação, visando o pleno exercício da cidadania.

Desenvolvido na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I e II, esse projeto está dividido em três subprojetos:

- Leitura é para sempre: acontece durante 15 minutos diários, em cada período de aula.
- Biblioteca Viva: realizado no período da tarde, uma vez por semana com duração de 20 minutos. O texto do PPP sugere que a mediação de leitura seja feita no espaço verde da escola. Os livros devem ser selecionados de acordo com o interesse dos educandos.
- Leitura em Família: uma vez por semana um educando de cada classe levará para casa livros, revistas, jornais, informativos, que ficarão em sua casa pelo período de uma semana. O projeto tem como objetivo promover a união das famílias e a partilha de ideias e sonhos.

⁷ Os outros quatro valores são abordados no 3º e 4º anos do Ensino Fundamental I.

O “Projeto de Acolhida, Recepção e Comunicação”, por sua vez, pretende sensibilizar os alunos para a importância do acolhimento a todas as pessoas que chegam à escola. O projeto visa, também, ressaltar o valor da comunicação entre a comunidade escolar e a receptividade aos que desejam conhecer o local e contribuir na construção do PPP da instituição.

Existe uma equipe de Comunicação, Recepção e Acolhida, formada pelos representantes de classes e voluntários, que, entre as atribuições, mencionadas no PPP, deve selecionar músicas para serem tocadas e cantadas durante a atividade de acolhida, confeccionar mensagens e lembrancinhas a serem entregues aos visitantes, além de cuidar da organização e do embelezamento da escola.

Dentre os objetivos do projeto de acolhida, encontram-se:

[...] propiciar aos/as educandos/as mais uma oportunidade para expressarem seus talentos e habilidades através da organização da equipe de comunicação, acolhida e recepção [...]; **fazer com que os/as educandos/as percebam que o cuidado, o amor e o carinho são virtudes que devem fazer parte de toda a nossa vida**, para que possamos conviver bem em sociedade [...]; fazer com que os educandos se organizem e distribuam as tarefas entre si (PROJETO..., 2011-2013, p.102, grifo nosso).

Esse projeto revela a preocupação da escola em receber bem todas as pessoas que queiram conhecê-la, e pudemos observar que essa prática de fato acontece. No momento em que nos apresentamos na escola, fomos recebidos carinhosamente pela comunidade e durante nossa permanência pudemos perceber o acolhimento como um valor presente naquele ambiente.

Por fim, o “Projeto de Educação Ambiental”, desenvolvido na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I e II, está dividido em cinco subprojetos intitulados: “Estudo do meio” (Educação Infantil e no 1º ano), “Horta” (2º e 3º anos), “Plantas Medicinais” (4º e 5º anos) “Viveiro de Muda” (6º e 7º anos) e “Agroecologia/Horta” (8º e 9º anos).

De acordo com PROJETO..., 2011-2013, p.92:

A Educação Ambiental, sem dúvida, proporciona condições diretas para a **formação de um caráter mais sensível e humano** e também para o **pleno exercício da cidadania**, pois ela brota da mistura do ser humano com a mãe Terra. Temos como desafio o envolvimento dos educandos/as e educadores/as em atividades diretamente ligadas à mãe Terra e ao meio ambiente utilizando especialmente o **estudo da Redução, Reutilização e Reciclagem do lixo** (grifo nosso).

As características, os objetivos e conteúdos dos subprojetos de Educação Ambiental, para os anos finais do Ensino Fundamental estão descritos a seguir.

O subprojeto de EA “Viveiro de Mudanças”, desenvolvido em parceria com o SENAR⁸, INCRA e ITESP⁹ (que fornecem informações técnicas e específicas sobre o tema), é interdisciplinar e abrange os conteúdos das disciplinas Matemática, Geografia e Ciências. Esse subprojeto, que visa à produção “de plantas nativas, frutíferas, ornamentais e medicinais”, pretende envolver as pessoas da comunidade, com o intuito de favorecer a troca de conhecimento, buscando alternativas sustentáveis para a comunidade local e agricultura familiar (PROJETO..., 2011-2013, p.95).

Além de poder propiciar “uma **produção futura nos lotes visando sua auto-sustentação** e a possível **geração de recursos para a escola**”, de acordo com o PPP, a produção do Viveiro de Mudanças pode fornecer espécies para o embelezamento da comunidade escolar e para o reflorestamento da mina existente no assentamento, **que fornece grande parte da água consumida e utilizada pelos assentados** (PROJETO..., 2011-2013, p.95, grifo nosso).

Ainda de acordo com o PPP, os objetivos desse subprojeto são:

Desenvolver a importância, a responsabilidade, o cuidado e a **conservação das sementes como patrimônio da humanidade** [...]; promover o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sensoriais, motoras e sociais; ser um processo de educação coletiva, criando um espaço de auto- formação, de reflexão, de aprendizagem, fazendo com que o ambiente educativo da escola envolva os educandos, educadores e também a comunidade em sua construção; levar o aluno a identificar os diferentes ecossistemas pertencentes ao local do qual fazem parte; mostrar aos educandos **a importância em se preservar/conservar o ambiente natural onde vivem**; desenvolver a sensibilidade e a **consciência ecológica nos educandos**; estudar o local a ser reflorestado; selecionar as mudas adequadas para a área; realizar o plantio das mudas e acompanhar o crescimento” (PROJETO..., 2011-2013, p.95 e 96, grifo nosso).

Já os conteúdos do subprojeto, que devem ser sistematizados em sala de aula por meio de pesquisas e coleta de dados e informações dentro e fora do ambiente escolar (na agrovila e nos lotes), incluem os seguintes aspectos: seleção, identificação, coleta, plantio e germinação de sementes, com foco nas plantas encontradas no assentamento e também naquelas “que poderão servir de alternativas para cultivo e produção visando a diversidade e sustentabilidade”; estudo dos diferentes tipos de solo e clima, especialmente dos que fazem

⁸ Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, criado pela Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991, que tem como objetivo organizar, administrar e executar, em todo o território nacional, a Formação Profissional Rural (FPR) e a Promoção Social (PS) de todos os indivíduos que exerçam atividades no meio rural (Cartilha Conhecendo o Senar, disponível em: <<http://www.senar.org.br/novo/>>. Acesso em: 28/01/2012).

⁹ Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo, entidade responsável por planejar e executar as políticas agrária e fundiária do Estado de São Paulo. (Disponível em: <<http://www.itesp.sp.gov.br/br/index.aspx>>. Acesso em: 28/01/2012).

parte do ambiente em que vivem; importância da mata ciliar, o processo de erosão e suas consequências; comparação da área das matas de antigamente e dos dias de hoje por meio de fotos, documentos e estatísticas (PROJETO..., 2011-2013, p.96).

De acordo com PROJETO..., (2011-2013, p.94), este subprojeto se justifica “pelo fato de desenvolver na Unidade Escolar um estudo mais sistematizado sobre o meio ambiente, principalmente o meio local onde a escola e comunidade estão inseridas”.

A partir da análise das características, objetivos e conteúdos do subprojeto “Viveiro de Mudanças”, propostos pelo PPP, pudemos identificar algumas concepções sobre ambiente que parecem orientar as práticas de EA e que se aproximam de três, das seis concepções propostas por Sauvé (1997), quais sejam: “ambiente como recurso”, “ambiente como natureza” e “ambiente como projeto comunitário”. Vale mencionar, que embora a análise das concep  es não seja um dos objetivos da presente pesquisa, a análise documental suscitou essa questão.

Segundo Sauvé (1997), a concep  o “ambiente como recurso”,    aquela em que o ambiente    visto como uma herança biofísica coletiva que sustenta nossa qualidade de vida e que, portanto, deve ser gerenciado para assegurar às presentes e futuras gera  es os recursos naturais disponíveis; no subprojeto essa concep  o parece estar presente pelo fato do meio ambiente ser visto como fornecedor de recursos, como as mudas produzidas e a água proveniente da mina, que são utilizados pelos assentados, garantindo sua “sustenta  o”.

A concep  o “ambiente como natureza”,    vista por Sauvé (1997, s/p.) como uma ideia que representa o ambiente como algo “original e puro do qual os seres humanos estão dissociados e no qual devem aprender a se relacionar”, admirando-o, respeitando-o e preservando-o, para que assim, possamos “enriquecer a qualidade de ser”; a questão da conserva  o e preserva  o do ambiente natural pode ser observada dentre os objetivos desse subprojeto.

Já a concep  o de “ambiente como projeto comunitário”, segundo Sauvé (1997)    aquela em que o ambiente    considerado como pertencente    comunidade humana, como lugar político que “clama pela solidariedade, pela democracia e pelo envolvimento individual e coletivo para a participa  o e a evolu  o da comunidade”; para o desenvolvimento do subprojeto “Viveiro de Mud  as”, o texto do PPP propõe que a comunidade seja envolvida, para que haja tanto uma troca de conhecimentos quanto a busca por solu  es alternativas e sustentáveis para a produ  o familiar e, nesse sentido, essa concep  o de ambiente também parece estar presente nesse subprojeto de EA.

O subprojeto “Agroecologia/Horta”, com características semelhantes ao anterior, deve ser trabalhado de forma sistematizada nas aulas das diferentes disciplinas, por meio do uso de

textos e vídeos informativos, cartazes e fotos ilustrativas, livros paradidáticos e pela coleta de dados e informações tanto dentro como fora do ambiente escolar (na agrovila e nos lotes). Os objetivos desse subprojeto são:

Fazer com que o/a educando/a reconheça o trabalho e a produção do ambiente em que vive; **valorizar**, a partir do estudo sistematizado, **a produção agrícola e pecuária; valorizar o papel do homem do campo na construção e manutenção de uma sociedade justa**; proporcionar o **conhecimento de novas técnicas agrícolas** para o uso nos lotes; recuperar o solo da horta; atuar na divulgação junto à comunidade escolar e através de atividades acadêmicas, **os valores da cultura do campo** e a importância dos alimentos sem agrotóxicos; construir uma composteira; trabalhos interdisciplinares, vivenciando os valores, tendo como tema Trabalho e Cooperação (PROJETO..., 2011-2013, p.97).

Para atingir os objetivos propostos, os conteúdos desse subprojeto versam sobre:

[...] criação de animais; tempo de gestação e variedade de espécies; alimentação orgânica e sintética; local de produção e métodos de criação; tipos e preparos do solo; uso dos diferentes tipos de adubos; variedade de espécies de plantas (alimentícias e medicinais); monocultura e policultura; agroindústria e comércio; consumo e comercialização dos produtos; extração e pontos de venda; sistema de cooperativismo (PROJETO, 2011-2013, p.98).

Aqui, duas concepções sobre ambiente (Sauvé, 1997) podem ser percebidas: “ambiente como recurso” e “ambiente como um lugar para se viver”. A concepção “ambiente como recurso”, já explicitada, pode ser observada pela valorização da produção agrícola e pecuária, propiciada pelo ambiente em que vivem e que garantem a qualidade de vida da comunidade. Já a concepção “ambiente como lugar para se viver”, considerada por Sauvé (1997), como o ambiente do nosso cotidiano que deve ser apreciado e pelo qual devemos desenvolver o sentimento de pertencimento, pode ser identificada pela valorização da cultura do campo e do papel do homem do campo na construção de uma sociedade igualitária.

Conforme explicitamos, a partir da leitura do PPP verificamos algumas concepções sobre o ambiente que parecem orientar os projetos de EA, abrangendo várias disciplinas e prevendo o tratamento do eixo temático meio ambiente em todos os anos escolares. Observamos, também, que os demais projetos sugeridos pelo PPP, embora não tratem a questão ambiental diretamente, trabalham a vivência e a reflexão de valores humanizadores, enfatizando a construção de um cidadão que participe da transformação da realidade em que está inserido, objetivos que coincidem com os da EA.

Pela análise do PPP pudemos perceber, ainda, uma preocupação em assegurar que o princípio “Gestão democrática – participação da comunidade na tomada de decisões” ocorra

através da participação coletiva de toda a comunidade, por meio do Conselho de Escola, da Associação de Pais e Mestres e do Grêmio Estudantil.

O Conselho de Escola, de natureza deliberativa, deve garantir “a participação da comunidade escolar na decisão sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos” da escola. Esse conselho é composto por 50% de representantes dos usuários e 50% de representantes do Poder Público (magistério, funcionários e direção da escola) (PROJETO..., 2011-2013, p.83).

Segundo PROJETO..., (2011-2013, p.83), a Associação de Pais e Mestres é uma instituição auxiliar da escola, cuja finalidade é “colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar e na integração família-escola-comunidade”.

Já o Grêmio Estudantil é uma entidade que representa os alunos da escola e sua direção é eleita entre os educandos. Seus objetivos são:

[...] desenvolver campanhas educativas; organizar e promover atividades culturais, esportivas e de lazer; participar da elaboração dos princípios de convivência na escola; divulgar informações; favorecer o surgimento de lideranças e favorecer o relacionamento entre os/as educandos/as e com os demais membros da comunidade escolar (PROJETO..., 2011-2013, p.84).

A gestão escolar democrática parece ter estado presente na própria elaboração do PPP, pois, de acordo com o documento, ela contou com a participação de diversos atores, entre os quais a Secretaria Municipal de Educação, professores, pesquisadores de universidades públicas e particulares, técnicos do INCRA e ITESP, militante do MST, além de representantes dos alunos e da comunidade (PROJETO..., 2011-2013).

Ferreira (2001) ressalta que, para que as responsabilidades assumidas pela escola e pela educação se concretizem, é necessário que a direção escolar se construa e se legitime na participação, no exercício da democracia e na competência da construção coletiva do PPP que reflita o projeto de homem e da sociedade que se quer.

Ainda de acordo com a autora é a partir da construção coletiva do PPP que os objetivos do conhecimento emancipatório serão atingidos, já que só assim a viabilidade e a concretização desse projeto estarão garantidas. Se todos estiverem convictos do indivíduo que querem formar, para a sociedade que desejam construir, serão capazes de trabalhar para essa construção (FERREIRA, 2001).

É importante mencionar, ainda, que ao longo dos últimos sete anos, com o Programa Escola do Campo, a unidade escolar analisada no presente trabalho conquistou alguns prêmios. Em 2004 a escola recebeu o “Prêmio Gestão Pública e Cidadania”, da Fundação

Getúlio Vargas e o “I Prêmio Tavares de Lima Programa Novas Práticas Municipais”, do Centro de Estudos e Pesquisas de Administração Municipal do Governo do Estado de São Paulo. Em 2007, recebeu o “Prêmio do Programa Ação na Escola” do Instituto Embraer de Educação e Pesquisas com o Projeto “Semeando Sonhos de Esperança” (Viveiro de mudas e playground). Em 2008 recebeu o mesmo prêmio do Instituto Embraer com o Projeto “O futuro na ponta dos dedos”, de inclusão digital e, em 2010 recebeu mais um “Prêmio do Programa Ação na Escola” com o Projeto “Da palavra à vida”, para aquisição de livros e ampliação da Biblioteca.

De acordo com a coordenadora pedagógica (CP1), os prêmios do ano de 2004 foram conquistados pela Proposta Política Pedagógica da escola, com projetos voltados para a Educação do Campo que trabalham a identidade e a realidade dos alunos.

Sobre a importância de se trabalhar a identidade dos alunos, a coordenadora justifica:

Trabalhar bastante a identidade para eles não terem essa coisa da vergonha de estarem no campo, não é, e se reconhecerem um pouco mais e reconhecer a realidade deles na escola também, para que isso torne mais significativo não é, senão vira uma escola urbana na zona rural e não tem muita lógica (CP1).

Com relação aos “Prêmios do Programa Ação na Escola” do Instituto Embraer de Educação e Pesquisas, a coordenadora explicou que estes foram obtidos através de um concurso divulgado e promovido pelo Instituto.

De acordo com a coordenadora, para participar do concurso, as escolas interessadas deveriam, juntamente com toda a comunidade escolar (alunos, pais, funcionários e professores), avaliar sete dimensões de sua unidade (como por exemplo, o ambiente físico, a alfabetização, etc.). A partir dessa análise, a escola deveria selecionar, coletivamente, uma dimensão que não estivesse satisfatória e, com base nessa dimensão, elaborar um projeto de melhoria, submetido e avaliado pela Embraer. O melhor projeto enviado pelas escolas seria contemplado com recursos para sua concretização.

A escola recebeu o “Prêmio do Programa Ação na Escola” em 2007, 2008 e 2010, sendo contemplada com recursos para a viabilização dos projetos “Semeando sonhos de esperança” (construção do Viveiro de mudas e ampliação do playground), “O futuro na ponta dos dedos” (inclusão digital) e “Da palavra à vida” (aquisição de livros e ampliação da Biblioteca), respectivamente.

A coordenadora comentou que apesar da elaboração desses projetos darem muito trabalho, por exigirem grande envolvimento de toda a comunidade, eles proporcionam um

panorama dos problemas enfrentados pela escola, o que possibilita ações no enfrentamento dos mesmos. Segundo ela,

O legal é que assim, são 7 dimensões, que apesar de você ver o que não está legal e montar o projeto em cima daquilo, ele não é só pra isso, como são 7 dimensões você tem uma visão do todo da escola [...] então aí você tem, qual a dimensão tal, em qual dos quesitos daquela dimensão deu problema, qual o tipo de problema que foi, o que a gente pode fazer, quem são os responsáveis e o prazo [...]; tem coisas que não dependem da gente, dependem da secretaria, enfim, mas a gente tem esse mapeamento; e aí a gente vai aos poucos, além da questão da verba e tudo o mais [...] tentando solucionar outras questões que de repente não aparecem no projeto (CP1).

Como podemos observar, os prêmios obtidos reforçam a ideia de que a escola do campo analisada possui uma proposta pedagógica diferenciada, pautada em uma gestão democrática e com projetos que buscam resgatar a identidade dos alunos e valorizar o ambiente natural, a partir da realidade em que está inserida.

Nos itens que se seguem procuramos identificar até que ponto essa preocupação com a identidade, com a vivência dos valores humanizadores e com a valorização do ambiente natural, presentes na proposta pedagógica da escola do campo, aparecem de fato nos planos de ensino dos professores e nas práticas realizadas no ambiente escolar.

3.2 EA nos Planos de Ensino dos professores e nas práticas escolares

Como já explicitamos, a análise do PPP dessa unidade escolar nos permitiu identificar alguns temas bastante recorrentes ao longo do texto desse documento, dentre os quais: valores, cidadania, participação na sociedade, atuação na solução de problemas, transformação da realidade, pertencimento ao campo, identidade, movimentos sociais, reforma agrária, conscientização, preservação, conservação, natureza, meio ambiente, sustentabilidade, agricultura familiar.

As categorias “relação homem e meio ambiente”, “ação política e social” e “valores humanizadores” foram criadas na busca de contemplar todos os temas acima mencionados, facilitando, dessa maneira, a análise dos dados, permitindo verificar de que maneira os temas que elas abarcam estão sendo trabalhados na escola do campo.

A relação entre essas categorias e a EA pode ser compreendida pelo fato desta educação buscar, a partir da aquisição de conhecimentos, habilidades e motivação, a construção de novos valores, novas mentalidades e novas atitudes, pautados na moral e na ética, possibilitando que os indivíduos lidem com os problemas ambientais vivenciados e proponham soluções para os mesmos (DIAS, 2004).

Pelo fato da EA reivindicar e buscar preparar “os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza”, Reigota (2005) considera que a EA é, antes de mais nada, uma educação política. Nesse sentido, para o autor, a EA que se pretende crítica está “impregnada da utopia de mudar radicalmente as relações que conhecemos hoje, sejam elas entre a humanidade, sejam entre esta e a natureza” (REIGOTA, 2005, p.10-11).

O desenvolvimento da democracia e a consequente ampliação da cidadania que se concretiza por meio da participação social, são apontados por Lima (2011), como alguns dos desafios da EA crítica.

Para o autor, participar significa conquistar o direito de fazer parte e tomar parte nos processos decisórios relacionados à vida pública e que interferem na vida dos indivíduos e das comunidades; significa influenciar de modo ativo na edificação e na escolha dos destinos da sociedade, bem como na solução dos problemas vivenciados pela comunidade (LIMA, 2011).

Lima (2011), baseando-se em Demo (1999), afirma que só há processo participativo genuíno e autêntico, quando ocorre alguma alteração no perfil das desigualdades sociais, seja na distribuição de riqueza, poder, informação, conhecimento, ou na apropriação dos recursos naturais e tecnológicos.

O referido autor considera, ainda, que a participação social implica “a organização consciente dos interessados, motivação comunitária e mobilização contínua a fim de resistir aos arbítrios do poder dominante, defender os interesses em questão e o avanço dos direitos já conquistados”. (LIMA, 2011, p.141 e 142).

De acordo com Guimarães (2010), é na escala local que a sociedade civil consegue participar e mobilizar-se com maior intensidade, visto que os setores públicos e privados atuam com maior incidência nas escalas regionais, nacionais e globais de gestão dos problemas ambientais.

Assumir o caráter político da EA implica, segundo Carvalho (2006), no

[...] compromisso da educação em garantir os processos de sociabilidade, em construir, tanto entre as sociedades e a natureza como entre os diferentes seres humanos, relações que valorizem a vida e que por isso tornam-se humanizadoras, caracterizando essa prática social como politicamente compromissada (p.23).

Como podemos observar, por meio da aquisição de conhecimentos, a EA tem como objetivo promover uma nova relação entre homem, sociedade e meio ambiente, pautada em

valores éticos, que se concretiza por meio da participação do indivíduo dentro de sua realidade.

Nos itens que se seguem, procuramos explicitar de que maneira os temas relacionados à relação homem e meio ambiente, à ação política e social e aos valores humanizadores, se configuram no currículo modelado pelos professores, representado pelos planos de ensino, e no currículo em ação, ou seja, nas práticas (GIMENO, 2001). Buscamos, também, diante da perspectiva de educação ambiental assumida neste trabalho, analisar de que maneira tais práticas contribuem para a formação dos educandos em relação às questões ambientais.

3.2.1 “Relação homem e meio ambiente” nos PE e nas práticas

3.2.1.1 A relação homem e meio ambiente nos PE

A leitura e análise dos PE dos professores permitiu verificar a inclusão de diversos temas ambientais que se referem à relação homem e meio ambiente nos conteúdos propostos de diferentes disciplinas, conforme está explicitado no quadro a seguir (Quadro 5).

Quadro 5: Conteúdos dos Planos de Ensino dos professores da escola do campo, referentes a temas ambientais, nos diferentes anos escolares.

Disciplinas	Temas Ambientais			
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Inglês	Nenhuma referência	Nenhuma referência	Acidente ocorrido em Goiânia, devido ao vazamento de césio-137.	Agricultura familiar e o trabalho infantil; aquecimento global; preservação das florestas e a culpabilidade das propagandas sociais.
Matemática	Nenhuma referência	Nenhuma referência	Nenhuma referência	Nenhuma referência
História	Crescente Fértil e o modo de vida dos povos; cultura sambaqui; surgimento do homem e o domínio da natureza; os ciclos da natureza para a agricultura.	O processo de ocupação do solo na América e sua relação com as mudanças na atividade econômica desenvolvida e no ritmo de produção; a exploração dos sertões brasileiros em busca de ouro e escravos.	A importância da produção cafeeira para o crescimento econômico do Brasil.	Os meios de comunicação e sua influência no consumo, na cultura e na vida social contemporânea.
Geografia	Relação entre fenômenos naturais e humanos; tipos de	Impactos socioambientais do turismo; interferência antrópica nas	Ocupação do espaço no campo e na cidade; fontes de energia.	Fontes de energia; impactos socioambientais da evolução da ciência e

	clima; mudanças climáticas; aquecimento global; relevo e sua relação com a produção agrícola e energética; fontes de energia.	paisagens; formações vegetais e seu estado de preservação; relação entre clima e produção agrícola; urbanização e desmatamento; impactos das atividades industriais no meio ambiente; poluição.		tecnologia, e dos acordos econômicos mundiais; a industrialização e as ações de empresas com relação ao meio ambiente; influência das multinacionais nos hábitos de consumo.
Ciências	Ecossistemas; condições climáticas; cadeia e teia alimentar; alimentos (embalagens utilizadas, conservação e transporte).	Habitat; nicho ecológico; relações ecológicas; impactos ambientais; alimentos orgânicos e a saúde.	Ecossistemas brasileiros; desmatamento; animais ameaçados de extinção; fontes de energia.	Sistema de produção e consumo; evolução das tecnologias; saneamento básico e a saúde; reciclagem; produção de energia; elementos químicos e adubos.
Filosofia	Nenhuma referência	Nenhuma referência	Nenhuma referência	Nenhuma referência
Artes	Produção de desenhos retratando a fauna, flora e clima de algumas regiões; história do maracatu-nação e Chico Science ¹⁰ .	Confecção de esculturas utilizando materiais recicláveis; artistas que utilizam materiais orgânicos em suas obras; ação humana na natureza; importância da preservação e do cuidado com a natureza; árvores e qualidade de vida; sons ambientais.	Criação de uma composição com elementos da natureza; as necessidades da vida urbana e os impactos da atividade humana no meio ambiente; presença dos elementos da natureza na construção indígena tradicional; ação da tecnologia no meio ambiente; paisagem sonora.	Criação de uma instalação utilizando materiais recicláveis; observação e produção de imagens fotográficas das paisagens; consumo em massa e as propagandas.
Educação Física	Nenhuma referência	Nenhuma referência	Nenhuma referência	Nenhuma referência

Fonte: Planos de Ensino dos professores da escola do campo.

Como pudemos observar, a maioria das disciplinas inserem em seus planejamentos conteúdos que tratam de questões ambientais, nos diferentes anos escolares, sendo os temas

¹⁰ **Chico Science**, cantor e compositor olindense, foi um dos principais colaboradores do movimento manguebeat, em meados da década de 1990. Esse movimento é um movimento contracultura surgido em Recife, que mistura ritmos regionais, como o maracatu, com rock, hip hop e música eletrônica e que tem como principais críticas o abandono social e econômico do ecossistema mangue e a desigualdade de Recife. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Chico_Science.

consumo, impactos da ação antrópica e impactos da evolução das tecnologias no meio ambiente, bastante recorrentes.

Outro fato observado em alguns planejamentos é a relação entre conteúdos ambientais e sociais com a produção agrícola, fonte de subsistência da comunidade escolar, o que pode indicar uma preocupação dos docentes em abordar questões da realidade dos educandos.

A questão da produção agrícola também é mencionada nos PE da disciplina Ciências, que trazem conteúdos específicos para o desenvolvimento dos subprojetos de EA “Viveiro de Mudas” e Agroecologia/Horta”, em todos os anos escolares. Estão presentes em seu planejamento, da maneira como sugere o PPP, temas como manejo adequado do solo, contaminação do solo por agrotóxicos e sua relação com a saúde, técnicas para a produção de alimentos orgânicos e uso de fontes alternativas de energia.

Vale ressaltar, que os PE dessa disciplina fazem alusão, ainda, a um projeto denominado “Atualidades”, desenvolvido no 9º ano. Este projeto, de acordo com o documento, consiste na:

Elaboração de um mural informativo para a comunidade escolar e local, propiciando ao educando o contato com os principais acontecimentos atuais divulgados em revistas, jornais e internet, para que assim os alunos aprendam a relacionar o conhecimento científico com o mundo que os cerca (PE da disciplina Ciências).

A análise dos PE também permitiu identificar algumas concepções de ambiente e de educação ambiental, que permeiam os conteúdos e os procedimentos metodológicos propostos neles.

Com relação às concepções de ambiente, pudemos identificar a presença de três concepções, que vão ao encontro das elaboradas por Sauvé (1997), quais sejam: “ambiente como natureza”, “ambiente como recurso”, e “ambiente como problema”.

A concepção “ambiente como natureza”, para ser apreciada, respeitada e preservada pôde ser verificada nos PE da disciplina Artes, conforme observamos no excerto a seguir:

Conversaremos sobre admirar e preservar a natureza; trabalho de campo: aprecia  o de árvores e paisagens; conversaremos sobre a beleza das formas naturais; discutiremos sobre a importância de cuidar da natureza (PE da disciplina Artes).

Nos PE das disciplinas História, Geografia, Ciências e Artes, encontramos a presença da concep  o “ambiente como recurso”, conforme destacamos nos trechos que se seguem:

Em busca de escravos e ouro, exploradores paulistas do século XVII e XVIII penetraram nos selvagens sertões brasileiros e estenderam como nunca os limites do território do Brasil Colônia (PE da disciplina História).

Pesquisar e caracterizar as diferentes fontes de produção de energia, analisando sua importância para o desenvolvimento dos países e os efeitos causados por sua exploração (PE da disciplina Geografia).

Produção de biocombustível através da semente de girassol; combustíveis fósseis e a produção de energia (PE da disciplina Ciências).

Problematizar o conhecimento sobre a habilidade do ser humano de retirar os materiais da natureza e transformar para construir abrigo (PE da disciplina Artes).

Já a concepção “ambiente como problema” pôde ser constatada nos PE das seguintes disciplinas: Inglês, Geografia e Ciências. De acordo com Sauvé (1997, s/p.), nessa concep  o, o ambiente    visto como “o sistema de suporte da vida que está sendo ameaçado pela polui  o e pela degrada  o” e que, portanto, precisa ser preservado para que sua qualidade seja mantida. Os excertos abaixo indicam a presença de tal concep  o nesses planejamentos:

Na roda de conversa, os alunos serão levados a lembrar de episódios relevantes para o país, como o acidente ocorrido em Goiânia, em 1987, devido ao vazamento do césio-137 (PE da disciplina In  gl  s).

Discutir a devast  o acelerada da vegeta  o do país, devido ao aumento da área agrícola e da urbaniza  o, que geram extin  o de animais e plantas e a polui  o da água e do ar (PE da disciplina Geografia).

Argumenta  o e registro de conceitos como biomas brasileiros, desmatamento, espécies vegetais e animais ameaçadas de extin  o (PE da disciplina Ciências).

Quanto às concep  es de educa  o ambiental, encontramos duas, que vão ao encontro de um dos objetivos da EA, definidos na Carta de Belgrado e explicitados por Reigota (2005), já mencionados na Introdu  o desse trabalho: educa  o para conscientiza  o e sensibiliza  o. Os trechos a seguir, extraídos dos planejamentos, ilustram essa afirma  o:

Simula  o da energia utilizada por uma família que utiliza diversos equipamentos eletr  nicos; esta observa  o será realizada através de uma conta de energia da casa do próprio aluno visando    conscientiza  o sobre o uso de energia (PE da disciplina Ciências).

Espera-se que os alunos detectem as origens dos produtos consumidos e criem com isso consciência de seus atos de consumo bem como criem um pensamento crítico que lute pela conserva  o do meio ambiente (PE da disciplina Geografia).

Socializar com os alunos os sons que mais ouvem em seu cotidiano, estilo de vida, relacionando com as músicas que são feitas; conscientizar sobre o

cuidado com o ambiente sonoro, sons de carros, o trânsito, as músicas que ouvimos, o barulho da sala de aula [...] (PE da disciplina Artes)

Trabalharemos os sons ambientais, sair da sala de aula e apreciar os diferentes sons (fonte sonora – naturais, ambientais) (PE da disciplina Artes).

Faremos um trabalho de campo observando as paisagens e fotografando; conversaremos como foi fotografar, compor o sentido estético, projetar, organizar de forma harmoniosa [...] (PE da disciplina Artes).

Essas mesmas concepções foram mencionadas por três, dos seis professores entrevistados, ao serem questionados sobre os objetivos de abordar a temática ambiental no ambiente escolar.

Embora a conscientização seja um dos fundamentos básicos da EA, apontados por Reigota (2005), é importante ressaltar, como bem coloca Guimarães (2010), que a educação ambiental, nos dias de hoje, vai além da conscientização e sensibilização, visto que apenas a compreensão do que é certo ou errado em relação ao meio ambiente não tem provocado sua preservação por nossa sociedade.

Precisamos, também, superar a noção de sensibilizar, que na maior parte das vezes é entendida como compreender racionalmente. Sensibilizar envolve também o sentimento, o amar, o ter prazer em cuidar, a forma como cuidamos dos nossos filhos. É o sentido de doação, de integração, de pertencimento à natureza (M. GUIMARÃES, 2010, p.86).

A despeito de nossas ressalvas, pudemos verificar que a preocupação com a conscientização ecológica, com a valorização do ambiente natural e com a preservação do meio ambiente, bastante presentes no PPP, aparecem também difundidas nos PE de algumas disciplinas. Vale lembrar, entretanto, que os PE são intenções que podem ou não se concretizar na prática pedagógica.

3.2.1.2 A relação homem e meio ambiente nas práticas

Neste item relatamos algumas práticas observadas no ambiente escolar que dizem respeito à categoria “relação homem e meio ambiente”. Inicialmente são descritas as práticas desenvolvidas em sala de aula, que fazem referência a temas ambientais diversos; em seguida, apresentamos as práticas que incluem conteúdos específicos dos subprojetos de EA e do complexo temático “Meio Ambiente e Trabalho”, sugeridos pelo PPP. Apontamos não apenas os conteúdos trabalhados, mas também os procedimentos pedagógicos e os recursos didáticos utilizados, mencionando, ainda, as dificuldades encontradas pelos docentes para trabalharem tal tema.

No que diz respeito às práticas relacionadas a temas ambientais diversos, em entrevista realizada, quatro professores afirmam trabalhar tal tema, de alguma maneira, em suas disciplinas.

De acordo com P4, a temática ambiental foi trabalhada em sua disciplina, no 7º ano, durante o 3º bimestre do ano de 2011, quando foi estudado um artista, sugerido pelo livro didático, que utilizava elementos da natureza na criação de suas obras de arte. O professor relata que, por meio de debates e textos, discutiu com os alunos a importância do meio ambiente para a qualidade de vida. Ademais, conta que foi realizada uma atividade em que os alunos tiveram de criar uma escultura utilizando elementos mortos da natureza, como sementes caídas das árvores, com o intuito de valorizar o ambiente.

Segundo ele esse trabalho foi muito importante, pois os alunos puderam perceber

[...] que não era destruindo a natureza que eles conseguiam criar uma arte, mas que através da arte eles poderiam modificar a natureza também, então isso foi muito importante (professora P4).

Em seu depoimento, afirma que:

[...] no começo quando nós saímos, alguns iam pegando tudo o que viam nas árvores, aí eu falei gente ele não pegava o vivo, ele pegava o que já estava morto e dava a vida, e eu achei muito positivo, porque eles se **conscientizaram** depois e assim, agora eu estou até **conscientizando** a não desperdiçar lixo, folha, lápis, porque toda hora eles estão apontando, amassando, e eu acho que pelo menos um pouquinho já fez diferença na vida deles (professor P4, grifo nosso).

O professor ainda declara seus planos para o ano de 2012. Segundo ele, pretende separar um bimestre todo no 7º ano, para trabalhar alguns artistas atuais que tenham relação com a natureza. Além disso, planeja produzir, juntamente com os alunos, um livro sobre curiosidades do meio ambiente.

Já o professor P3, em seu depoimento, declara:

Tudo que eu tento fazer, tudo que eu passo de conteúdo eu tento relacionar com o meio ambiente, porque é o que eles têm mais identidade não é [...] então não de uma forma prática assim, mais teórica (professor P3).

Nas oito aulas observadas dessa disciplina, verificamos algumas práticas relacionadas a meio ambiente, durante a abordagem dos conteúdos “Biomassas”, “Vegetação” e “Clima”, mencionados nos PE. É importante esclarecer, entretanto, que algumas delas foram

desenvolvidas por estagiárias¹¹ do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, que ministraram as aulas desse componente curricular durante dois dias de uma determinada semana, em todos os anos escolares, desenvolvendo práticas sobre o meio ambiente.

Ao abordar o conteúdo “Biomass” durante duas aulas, as estagiárias discutiram com os alunos os fatores que influenciam os diferentes climas do Brasil, como radiação solar, chuva e relevo, comentando que os diversos climas determinam diferentes tipos de vegetação. Para explicar o tema em questão, as estagiárias realizaram dinâmicas, além de discussões com os alunos, utilizando materiais trazidos por elas, como um quebra-cabeça do mapa do Brasil e vários mapas brasileiros sobre algumas características de suas diferentes regiões. Vale esclarecer, que esses mapas, impressos em folhas de papel, versavam sobre: as bacias hidrográficas; os biomas brasileiros; a velocidade média anual dos ventos; a radiação solar global; o grau de urbanização; as reservas de petróleo; a densidade demográfica; a industrialização; os diferentes climas brasileiros.

Com o intuito de avaliar a compreensão dos educandos sobre os temas trabalhados, as estagiárias aplicaram um questionário contendo cinco questões, que requeriam dos alunos interpretação dos diferentes mapas apresentados. Como exemplo, reproduzo uma dessas questões: “Utilize os dados de densidade, industrialização e grau de urbanização para identificar os prováveis impactos antrópicos nos biomas brasileiros”. Em virtude do tempo disponível, entretanto, essas questões não foram discutidas, nem pelas estagiárias, nem pelo professor nas aulas subsequentes.

Para trabalhar o tema “Vegetação e Clima”, por meio de duas aulas expositivas o professor P3 mencionou os tipos de vegetação determinados pelos diferentes climas do país, ressaltando algumas características específicas de cada tipo de vegetação brasileira. Para exemplificar essas características o professor mostrou algumas fotos, utilizando o multimídia. Durante a resolução dos exercícios do livro didático, o professor ainda comentou sobre o desmatamento, citando como tais causas a criação de animais e a construção de casas sem, contudo, fazer qualquer ligação com o espaço em que os alunos estão inseridos. É importante ressaltar, também, que não foram levados em consideração nessa questão, o processo de industrialização, o capitalismo e o consumo, além de não terem sido discutidas as consequências do desmatamento.

¹¹ Com o intuito de cumprir a carga horária do estágio docência, duas alunas do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias ministraram as aulas do professor P3 durante dois dias consecutivos de uma determinada semana, em todos os anos escolares. A regência dessas aulas já havia sido combinada com o professor P3, que também estava presente na sala de aula no momento em que essas aulas se deram.

O professor P2 também afirma abordar a temática ambiental durante o transcorrer de conteúdos específicos de sua disciplina, que tenham relação com o tema, citando alguns exemplos: extrativismo, desmatamento, agricultura, chuva ácida, preservação, revolução industrial.

Em uma das aulas observadas dessa disciplina, o tema “Guerra dos Emboabas” foi abordado. Ao trabalhar tal tema, por meio de aula expositiva, o professor explicou a descoberta de metais preciosos na região de Minas Gerais, e o conflito travado entre paulistas e portugueses, juntamente com os imigrantes, pelo direito de exploração das jazidas de ouro recém-descobertas. A relação entre a exploração de metais preciosos (mencionado nos PE) e o desmatamento das áreas, bem como as consequências do desmatamento, não foram, contudo, discutidas.

Outro professor que afirma abordar conteúdos ambientais em sua disciplina é o professor P5. Segundo esse professor, conteúdos como aquecimento global, chuva ácida e poluição, foram trabalhados nos 8º e 9º anos, juntamente com o professor de Língua Portuguesa que lecionava na escola do campo. Ainda de acordo com o professor, essas discussões foram realizadas de 2007 a 2010, por meio de leitura de revistas e produção de textos. É importante mencionar que essa interação não ocorreu no ano de 2011 pelo fato do professor de Língua Portuguesa ter deixado a escola no fim de 2010.

Dois professores entrevistados, no entanto, declaram não abordar conteúdos ambientais em suas aulas.

Ao justificar o porquê, o professor P6 afirma que outros docentes da unidade escolar, bem como outros cursos, como o Jovem Aprendiz Rural, já o fazem. Ainda de acordo com seu depoimento,

[...] nunca trabalhei até agora [...] a gente vai mais para a especificidade da nossa área mesmo. Mesmo no conteúdo do livro X¹² não tem nada relacionado a esse conteúdo (professor P6).

Já o professor P1 relata que por mais que faça capacitações para trabalhar o assunto, não se sente à vontade em ir até a horta, realizar atividades de plantio com os alunos e ressalta:

Não é bem a minha praia [...] eu não vou entrar nessa (professor P1).

¹² O nome do livro didático, citado pelo professor, foi substituído por uma letra com o intuito de preservarmos esse material.

Apesar disso, o professor comenta que isso não quer dizer que ele não possa trabalhar outros temas com os alunos, como por exemplo,

[...] o faturamento que se pode ter em se plantando um determinado item, com tal produção [...] em uma certa quantidade de área (professor P1).

Para o professor,

[...] cada um deve ser exigido dentro da sua especificidade tendo em vista o projeto pedagógico (professor P1).

Apesar de ter declarado não abordar temas ambientais em sua disciplina, em duas, das oito aulas do professor P1 observadas, constatamos uma prática relacionada com a temática. Ao discutir com os alunos uma atividade referente ao projeto “Plantando e Vivenciando Valores na Escola”, o professor sugeriu que os mesmos elaborassem um vídeo, baseado em uma mensagem sobre meio ambiente. Os vídeos, que valeriam nota na disciplina, deveriam ser elaborados em duplas e, o melhor deles, seria apresentado no “horário da acolhida” em um determinado dia, precedido da leitura de uma mensagem sobre meio ambiente. Vale salientar que apesar da orientação do professor, ao invés de elaborar os vídeos, estes foram simplesmente selecionados, pelas duplas, a partir da internet.

A eleição do melhor vídeo foi feita pelos alunos, durante uma aula desse componente curricular, após a exibição dos mesmos. O vídeo elegido, por unanimidade, trazia um videoclipe com a música “A Paz” da banda Roupas Novas, que fala sobre a busca da paz, por meio do amor e da solidariedade, que acarretaria um ambiente melhor para as próximas gerações. Embora os outros dois vídeos selecionados pelos alunos fossem menos abrangentes e estivessem diretamente ligados ao tema meio ambiente, já que traziam a questão da reciclagem, não foram escolhidos. É importante mencionar que o professor não fez nenhum comentário sobre os vídeos, não intervindo na escolha dos alunos. Outro fato que merece destaque foi o comentário proferido pelo professor à pesquisadora, ao propor essa atividade: “É bom que assim eu me insiro no seu trabalho”, o que sugere que o tema dessa atividade pode ter sido proposto em virtude da presença da pesquisadora no ambiente escolar.

A presença da temática ambiental pôde ainda ser verificada em algumas aulas de Língua Portuguesa, que foram ministradas, contudo, por professores substitutos não entrevistados, aqui denominados PS1 e PS2. Vale esclarecer, que esses professores ministraram algumas aulas do 4º bimestre pelo fato do professor efetivo dessa disciplina ter se demitido.

Em duas aulas observadas do professor PS1, o tema meio ambiente foi abordado durante a leitura e interpretação de um texto intitulado “Pombo Paulistano”, que menciona a questão do lixo jogado nas ruas e, o consequente entupimento dos bueiros. Esse texto era uma campanha publicitária de uma empresa paulista de energia elétrica, que tinha o seguinte slogan: “Eletropaulo 100 anos: uma nova energia, uma nova atitude”. Ao corrigir os cinco exercícios de interpretação do texto, o professor discutiu as consequências dos bueiros entupidos em dias de chuva (uma das questões propostas), além de refletir sobre a mensagem transmitida pelo slogan da empresa (outra questão colocada para os alunos), dizendo que a mesma representa a necessidade das empresas participarem de campanhas ambientais, pela preservação do meio ambiente.

Já em uma aula observada do professor PS2, os alunos foram levados ao Portal do Saber com o intuito de realizarem uma pesquisa livre no computador, e o professor sugeriu que eles pesquisassem poesias sobre natureza, meio ambiente ou amor. Outra questão que deve ser mencionada é que na primeira aula observada do professor efetivo, o mesmo fez o seguinte comentário para a pesquisadora: “Você não vai encontrar nada de ambiental nas minhas aulas, é muito difícil”.

Com relação à abordagem dos subprojetos de EA “Viveiro de Mudanças” e “Agroecologia/Horta”, apenas o professor P5 afirma desenvolvê-los, contrariando a ideia de interdisciplinaridade proposta no PPP.

De acordo com P5, o subprojeto “Agroecologia” foi desenvolvido em 2007 e 2008, no horário de aula, juntamente com o professor de Matemática que lecionava na escola do campo naquela época. Segundo o professor, o projeto contou com aulas expositivas, trabalhando conceitos sobre agroecologia e cultura, além de atividades práticas, como as visitas realizadas aos lotes, com o intuito de verificar as plantações cultivadas, a utilização ou não de agrotóxicos, a forma de manejo do solo, a existência ou não de Áreas de Preservação Permanente, além de averiguar a venda ou não dessa produção.

Ainda segundo o professor, a disciplina Matemática era responsável pela organização de dados estatísticos e pela montagem de tabelas, analisando os produtos rentáveis e não rentáveis. Por ser tratar de um tema que não faz parte dos conteúdos específicos das disciplinas, esse projeto era desenvolvido em uma semana determinada e, com a saída do professor de Matemática da escola, ficou inviável, já que estava fora do currículo proposto para a disciplina ministrada pelo professor P5.

Outro subprojeto realizado por essa disciplina foi o “Projeto Horta” que, de acordo com P5 era desenvolvido no 6º e 7º anos, no horário de aula, durante o tratamento dos

conteúdos específicos dessa disciplina. A professora esclarece que o projeto foi realizado com uso de aulas teóricas e práticas, sendo que os alunos plantavam algumas sementes com o intuito de visualizar o processo de germinação, além de estudar os diferentes tipos de solo, a adubação e os alimentos orgânicos.

Já o subprojeto “Viveiro de Mudas”, que teve início em agosto de 2008 como parte do Projeto Semeando Sonhos de Esperança, foi desenvolvido no período da tarde com os alunos do 6º ao 9º ano, interessados em participar. Segundo P5, o projeto era realizado uma vez por semana, com duração de 4 horas e, posteriormente passou a ser realizado apenas por duas horas semanais.

Dezessete alunos participaram do projeto, que contou com aulas teóricas e práticas. Nas aulas teóricas foram apresentados conceitos referentes à germinação de sementes, folhas, formas de reprodução das plantas, alimentos orgânicos e transgênicos, solos, entre outros temas. Já nas aulas práticas, com o objetivo de produzir as mudas do viveiro, os alunos coletavam sementes de árvores frutíferas e plantas ornamentais pelo assentamento, plantavam as sementes e estudavam aquelas plantas. Segundo o professor, para cada tipo de planta cultivada foram confeccionadas “fichas técnicas”, que continham informações sobre as plantas, tais como, nome científico, melhor época para plantio, tempo até frutificação, entre outros dados.

O professor P5 comenta, ainda, que esse projeto foi sua “paixão” e que seu término se deu em 2009 em virtude da falta de verbas. Mesmo assim ele afirma continuar abordando os temas em sala de aula, quando os conteúdos de sua disciplina têm relação com eles.

Outro trabalho desenvolvido e mencionado pelo professor P5 foi o Projeto Memorial das Escolas do Campo, realizado no ano de 2010 em parceria com o professor P1. A partir de um levantamento, realizado no posto de saúde do assentamento, acerca das principais doenças que acometem seus moradores, os professores verificaram que as moléstias respiratórias eram as mais comuns e, nesse sentido, iniciaram um trabalho sobre a questão das queimadas da cana-de-açúcar, fato comum e constante em Araraquara-SP. De acordo com P5, ele trabalhava alguns conceitos, entre os quais as medidas profiláticas das doenças respiratórias, monocultura e a utilização de biocombustíveis, enquanto o professor P1 trabalhava com a parte estatística, através de tabelas e gráficos.

O professor P5 declara, ainda, que no ano de 2011 os alunos ficaram um pouco prejudicados, pelo fato dele ter se afastado por alguns meses da unidade escolar por motivos de saúde, mas ressalta que esse prejuízo não foi tão intenso, já que o trabalho com a temática ambiental, em sua disciplina, é um processo contínuo, que ocorre desde 2007. É importante

dizer que logo no início de 2011 as escolas do município enfrentaram uma greve de professores que durou quase dois meses, o que também prejudicou o cumprimento do cronograma das escolas.

Embora não tenha sido comentado pelo professor P5, vale mencionar, ainda, outro projeto desenvolvido por esse docente, denominado “Cons-ciência”, que foi descrito pela coordenadora pedagógica e que consta nos PE dessa disciplina. De acordo com a coordenadora, esse projeto é desenvolvido no 9º ano, por meio de pesquisas sobre algumas questões ambientais que são expostas em um painel. De fato, as observações no ambiente escolar, permitiram verificar a existência desse painel, no corredor que dá acesso às salas do EF, com textos e imagens de algumas curiosidades sobre o meio ambiente, além de informações, como por exemplo, os animais em extinção, a quantidade de lixo reciclada na cidade de Araraquara e o acidente nuclear de Fukushima (Japão), ocorrido em 2011.

No que diz respeito ao desenvolvimento do complexo temático “Meio Ambiente e Trabalho”, que de acordo com o PPP deveria ser abordado no 7º ano pelos professores de Língua Portuguesa e Geografia, não observamos nenhuma prática realizada.

Vale lembrar, que durante cinco, das seis semanas de observação, as aulas de Língua Portuguesa foram ministradas por professores substitutos, em virtude da demissão do professor efetivo, o que com certeza dificultou a abordagem do complexo “Meio Ambiente e Trabalho” por esse componente curricular.

Já o professor responsável pela disciplina Geografia, afirma ter optado por uma abordagem diferente da sugerida pelo PPP. Ao invés de trabalhar as cooperativas e a sustentabilidade, no desenvolvimento desse complexo, aborda a questão da migração e da produtividade agrícola nos lotes do assentamento, já que assim consegue englobar tanto o Projeto Temático quanto o Projeto Memorial das Escolas do Campo¹³. O professor justifica que dessa maneira não precisa dispor de muitas aulas para o desenvolvimento dos projetos, o que facilita o cumprimento do currículo proposto para sua disciplina.

A questão do currículo extenso a ser cumprido e do número reduzido de aulas é apontado pela coordenadora pedagógica da escola do campo, como a maior dificuldade para a inserção dos complexos e projetos de EA, quando se trata dos anos finais do EF. Em seu depoimento afirma:

¹³ Projeto a ser desenvolvido por todas as escolas do campo do município, onde os professores devem apresentar uma proposta de trabalho que relacione algum conteúdo específico de sua disciplina com a localidade onde moram os alunos, valorizando, assim, o espaço rural.

[...] a dificuldade maior é essa assim, encontrar as brechas dentro do conteúdo que precisa ser trabalhado e que é extenso pra dar conta dos projetos, então, esse ano....está um pouco a desejar assim....esse ano não, esses últimos anos a gente percebe, por conta dessa sobrecarga (CP1).

Outro obstáculo para a incorporação dos projetos e atividades extracurriculares, segundo a coordenadora pedagógica, refere-se ao fato de alguns professores não participarem do HTPC¹⁴, momento reservado ao diálogo entre professores e equipe gestora sobre a vida escolar.

Ademais a coordenadora conta que a mudança do material didático utilizado pelos professores, realizada pela prefeitura municipal no ano de 2011, dificultou ainda mais a abordagem dos projetos, já que os docentes precisaram readaptar seus métodos e sua maneira de fazer planejamento.

De acordo com os professores, a falta de uma formação para atuar com o tema meio ambiente, é mais um fator que dificulta a inserção da EA no ensino formal.

Segundo P4, pelo fato de não possuir formação específica na área, é necessário pesquisar muito, se aperfeiçoar e aprender para poder trabalhar com a temática ambiental, de modo que sua abordagem

[...] não venha confrontar com o correto (professor P4).

Ademais o professor relata que sempre recorre aos profissionais na área da Biologia, que o auxiliam.

Para o professor P5, apesar de sua formação e de uma pós-graduação em Ecologia e Recursos Naturais, pouco foi falado sobre EA na universidade. Em seu depoimento, o professor afirma que:

Seriam interessantes palestras que tenham pessoas especializadas para mostrar um caminho; livros (professor P5).

Esse fato é corroborado pelo professor P4. O professor P5 declara, ainda, que a falta material de apoio e o pouco tempo disponível para estudar, faz com que o trabalho com as questões ambientais em sala de aula exija um desdobramento muito grande por parte dos docentes.

Já o professor P3 comenta que tem dificuldades em realizar atividades fora da sala de aula com os alunos e, embora goste de realizá-las, sua formação acadêmica tendeu mais para a

¹⁴ Alguns professores possuem sede em outra unidade escolar e, por esse motivo, realizam o HTPC na sua sede.

teoria. Nesse sentido, declara que está procurando fazer cursos que trabalhem com as práticas de ensino.

Tais depoimentos parecem indicar a não efetivação de um dos princípios da escola do campo, mencionado no PPP, qual seja, a “Integração e interação com o meio ambiente e conscientização ecológica”, que tem como objetivo a promoção de palestras e cursos sobre meio ambiente para a comunidade escolar. Ao explicar tal fato, a coordenadora pedagógica afirma que a realização de palestras e cursos de capacitação não é muito frequente e justifica:

Algumas coisas a gente infelizmente não consegue por **falta de recursos**, enfim...depende muito, de muitas coisas da prefeitura, então a gente tem essa dificuldade [...] a gente já solicitou formação específica pra questão do campo, e tudo mais é.....mas **tem a questão da verba, às vezes esbarra na secretaria** [...] então, assim...na medida do possível acontece, não são muito frequentes por conta de....falta, às vezes, de um recurso, ou enfim até de uma falta de organização maior, mas...numa medida razoável eles acontecem sim [...] agora, palestra...na verdade palestra acho que...não tem assim uma coisa muito específica voltada para a questão ambiental (CP1, grifo nosso).

Como pudemos observar, embora exista na escola do campo, uma preocupação em valorizar o ambiente natural e abarcar as questões ambientais no currículo do EF, os obstáculos relacionados às políticas públicas, que se refletem na estrutura do sistema escolar, na falta de recursos e na formação docente, dificultam a inclusão da EA no ambiente escolar.

Assim, embora existam leis, como a PNEA, que determinam a inserção desse tipo de educação em todos os níveis do ensino formal, nem sempre as condições da escola possibilitam essa inclusão.

Concordamos com Loureiro e Cossío (2007) no sentido de que é fundamental que as atuais políticas públicas considerem algumas prioridades estratégicas, dentre as quais, a formação inicial e continuada dos professores. De acordo com os autores, sobre essa questão, é necessário o estímulo tanto à “reorganização das licenciaturas”, quanto às “políticas estaduais e municipais que garantam a liberação dos professores para a participação em cursos e que viabilizem maior disponibilidade de tempo” (p.62-63) e, acrescentaria eu, de recursos financeiros, para o desenvolvimento da EA no ambiente escolar.

Apesar das dificuldades encontradas, na visão da equipe diretiva, o trabalho que a escola do campo realiza com a temática ambiental é considerado bom, já que o mesmo inicia-se na Educação Infantil e abarca várias dimensões para tentar atingir a conscientização dos alunos.

Outro fato observado, a partir da descrição e análise das práticas realizadas, é que a temática ambiental, muitas vezes, só é abordada em sala de aula, quando está inserida no livro

didático utilizado pelos docentes. O uso do livro didático como o principal orientador da prática de sala de aula tem sido referido em pesquisas, entre as quais a de Zancul (2001), que aponta o papel relevante desse material na seleção e ordenação dos conteúdos tratados em Ciências Naturais nos anos finais do ensino fundamental.

Com relação à metodologia utilizada pelos docentes para o trabalho com a temática ambiental na escola do campo, verificamos que, na maioria das vezes, a abordagem ocorre por meio de aulas expositivas, nas quais os professores apenas transmitem o conhecimento científico, sem que haja diálogo com os alunos. Sobre a importância da participação dos estudantes, Reigota (2005) enfatiza:

A educação ambiental que visa a participação do cidadão na solução dos problemas deve empregar metodologias que permitam ao aluno questionar dados e ideias sobre um tema, propor soluções e apresentá-las. Esse é o método ativo (p.38).

De acordo com o autor, ao contrário do método passivo em que só o professor fala, por meio do método ativo, “o aluno participa das atividades, desenvolve progressivamente o seu conhecimento e comportamento em relação ao tema, de acordo com sua idade e capacidade”. Reigota (2005) observa que esse método implica em um processo educativo aberto e democrático, que possibilita o diálogo entre educandos, docentes, comunidade escolar e a sociedade em geral (p.38).

Reigota (2005, p.39) afirma, ainda, que “a educação ambiental está também muito ligada ao método interdisciplinar”, utilizado quando docentes de componentes curriculares distintos desenvolvem práticas comuns sobre um mesmo tema. Contraditoriamente, o que observamos na escola do campo é que, embora, a categoria “relação homem e meio ambiente” seja trabalhada por diferentes professores, não há uma integração entre as diferentes disciplinas na abordagem da temática ambiental e, nesse sentido, as práticas ocorrem isoladamente e não interdisciplinarmente, como recomendado. Ademais, em alguns casos, projetos de EA são abordados em momentos específicos, em que os conteúdos trabalhados não estão articulados com o currículo proposto para as disciplinas.

Sobre tal fato a coordenadora pedagógica comenta:

[...] a gente gostaria que integrasse tudo com o conteúdo pra não ter que falar assim pára tudo, vamos trabalhar tal coisa, pára tudo, vamos trabalhar outra coisa, porque senão o negócio não anda, realmente fica tudo muito entrecortado, não era essa....nossa ideia era que fosse tudo uma grande continuidade, uma inter-relação entre as disciplinas, a interdisciplinaridade e tudo o mais, mas hoje, infelizmente, com o sistema de ensino da maneira como a gente tem, com o sistema de contratação de professores,

especialmente os P2 que dão aula em dois, três, quatro lugares pra completar a jornada.....você não consegue (CP1).

A coordenadora afirma que para tentar contornar a situação a equipe diretiva já pensou em projetos para que os professores do Ensino Fundamental II tivessem uma carga horária maior e que, portanto, pudessem se dedicar apenas aquela unidade escolar e, conseqüentemente, ao desenvolvimento dos projetos, mas salienta que tais mudanças não dependem apenas da direção da escola.

A forma como o currículo escolar é estruturado não favorece um tratamento mais integrado entre as diferentes disciplinas. Segundo Carvalho (2008),

Ao diferenciar-se da educação tradicional e apresentar-se como um saber transversal, a EA inova mas também arca com as dificuldades de sua assimilação pela educação formal, estruturada disciplinarmente. Como consequência, resulta que, a despeito do interesse que parece despertar nas escolas e professores, toda atividade de EA no ensino fundamental tem-se dado através de projetos pontuais e extracurriculares, por iniciativa de professores e/ou das direções de cada escola, caracterizando uma dinâmica voluntarista e periférica ao sistema escolar (p.164).

A seguir apresentamos um quadro-síntese das práticas realizadas, que se referem à categoria “relação homem e meio ambiente”, trazendo os conteúdos tratados, os procedimentos e recursos empregados e a existência ou não da participação da comunidade escolar.

Quadro 6: Práticas desenvolvidas pelos docentes da escola do campo, que incluem a categoria “relação homem e meio ambiente”.

Professor	Ano escolar	Conteúdos	Procedimentos pedagógicos	Recursos didáticos	Participação da comunidade escolar
P4	7º	Artistas que utilizam elementos da natureza na criação de suas obras de arte.	Debates.	Textos; livro didático.	Não há.
P3	7º	Bioma; vegetação; clima.	Dinâmicas; discussões; aulas expositivas.	Quebra-cabeça; mapas brasileiros; multimídia; livro didático.	Não há.
P2	7º	Exploração de metais preciosos pelos portugueses e paulistas	Aula expositiva.	Quadro negro e giz.	Não há.
P5	8º e 9º	Aquecimento global; chuva ácida; poluição.	Discussões; produção de texto.	Revistas.	Professor de Língua Portuguesa.

P1	7º	Qualquer tema ambiental.	Discussão.	Vídeos.	Não há.
PS1	7º	Lixo.	Discussão.	Texto.	Não há.
PS2	7º	Qualquer tema sobre natureza.	Pesquisa.	Internet.	Não há.
P5	Não especificado	Agroecologia; cultura. (referente ao Projeto de EA “Agroecologia”)	Aulas expositivas; aulas de campo.	Quadro negro e giz.	Professor de Matemática.
P5	6º e 7º	Processo de germinação; tipos de solo; adubação; alimentos orgânicos. (referente ao Projeto de EA “Horta”)	Aulas expositivas; aulas práticas.	Quadro negro; giz; horta.	Não há.
P5	6º ao 9º	Germinação de sementes; folhas; formas de reprodução das plantas; alimentos orgânicos e transgênicos; solos. (referente ao Projeto de EA “Viveiro de Mudanças”)	Aulas expositivas; aulas práticas.	Quadro negro; giz; horta.	Não há.
P5	Não especificado	Doenças respiratórias e suas medidas profiláticas; monocultura; biocombustíveis. (referente ao Projeto Memorial Escola do Campo).	Não especificado.	Não especificado.	Professor P1
P5	9º	Curiosidades sobre meio ambiente	Pesquisas	Não especificado	Não há.

Além das práticas desenvolvidas pelos docentes da escola do campo, cabe mencionar, ainda, uma visita pedagógica realizada pelos alunos da unidade escolar à central de recebimento de embalagens agrícolas da cidade. Essa atividade, denominada “Dia Nacional do Campo Limpo”, faz parte de um programa nacional e é realizada uma vez por ano por todas as escolas envolvidas nesse programa. O intuito da atividade é promover a sensibilização dos agricultores e trabalhadores rurais com relação ao descarte adequado das embalagens vazias de defensivos agrícolas e, conseqüentemente a preservação do meio ambiente do campo.

Apesar do objetivo educativo dessa atividade é importante mencionar que não ocorreu nenhuma palestra ou explicação sobre o assunto durante o evento, que representou a meu ver, apenas um momento de distração para os alunos. Outro aspecto a salientar foi a enorme quantidade de lixo jogado no chão do local da exposição, proveniente dos alimentos e bebidas ingeridas, contrariando, assim, o próprio objetivo do evento.

3.2.2 “Ação política e social” nos PE e nas práticas

3.2.2.1 A ação política e social nos PE

Embora não seja possível detectar a efetivação ou não do processo participativo a partir da leitura dos PE dos professores, a análise desse documento nos permitiu verificar a presença de alguns temas importantes, que podem contribuir para que ocorra essa mobilização tão desejada pela EA.

Afinal, como bem coloca Loureiro (2006, p.130), a práxis é uma atividade que pressupõe a liberdade dos sujeitos e escolhas conscientes, que não ocorrem na dicotomia entre teoria e prática, já que “teoria descolada da realidade é uma abstração que tende a reproduzir como universal os valores e instituições vigentes, e prática sem reflexão teórica é ação ativa não consciente” que não permite a “compreensão das contradições e mediações que a totalidade social encerra”.

Com a leitura e análise dos PE dos professores, pudemos verificar tanto a inclusão de conteúdos políticos e sociais específicos aos Complexos Temáticos, sugeridos pelo PPP, como de temas sociais e políticos diversos que, embora não façam referência explícita à temática ambiental, podem suscitar a abordagem da EA e, conseqüentemente, fomentar o processo participativo.

Com relação aos conteúdos específicos ao desenvolvimento dos complexos temáticos, os PE das disciplinas Artes, Ciências, Filosofia e Inglês contemplam os conteúdos sugeridos pelo PPP (Quadro 7). Já o planejamento da disciplina Geografia, embora faça menção ao complexo temático “Meio Ambiente e Trabalho” pelo qual é responsável, abrange conteúdos um pouco diferentes dos sugeridos pelo PPP, o que já foi mencionado no item anterior.

Quadro 7: Conteúdos dos Planos de Ensino dos professores da escola do campo, referentes aos Complexos Temáticos.

Disciplinas	Complexo Temático	Ano Escolar	Conteúdos
Artes	Identidade	6º ano	Costumes e folclores das regiões brasileiras.
História	Identidade	6º ano	Nenhuma referência
Matemática	Identidade	6º ano	Nenhuma referência
Geografia	Meio ambiente e trabalho	7º ano	A origem migratória e produtiva das famílias do assentamento.
Ciências	Saúde	8º ano	Gravidez.
Educação Física	Saúde	8º ano	Nenhuma referência

Filosofia	Ética e Política	9º ano	Movimentos sociais; papel do Estado na garantia de uma vida digna nos assentamentos; reforma agrária e formação do assentamento; situação do jovem do campo.
Inglês	Ética e Política	9º ano	Reforma agrária, estatuto da criança e do adolescente; agricultura familiar e o trabalho infantil; a escola como instrumento de dominação do Estado; papel do Estado na distribuição das terras e políticas de permanência.

Fonte: Plano de Ensino dos professores da escola do campo.

A presença de tais conteúdos nos PE da maioria das disciplinas curriculares é indicativa da intenção desses professores em abordar os complexos temáticos em sala de aula e, conseqüentemente, em discutir aspectos relevantes da realidade vivenciada pela comunidade escolar, o que pode favorecer nos educandos a construção da identidade e do pertencimento ao campo.

Além de conteúdos específicos dos complexos temáticos, outros temas sociais e políticos foram encontrados nos planejamentos das diferentes disciplinas, como está exposto no quadro abaixo (Quadro 8).

Quadro 8: Conteúdos dos Planos de Ensino dos professores da escola do campo, referentes a temas sociais, culturais e políticos, nos diferentes anos escolares.

Disciplinas	Temas sociais, culturais e políticos.			
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Inglês	Festas populares brasileiras; influência do contexto histórico-social na estrutura familiar e no nosso modo de vida; trabalho infantil.	Nenhuma referência	Acidente ocorrido em Goiânia devido ao vazamento do césio-137; Bomba de Hiroxima e Nagasaki.	Influência da cultura americana na cultura brasileira; saúde e qualidade de vida; direito das mulheres.
Matemática	Nenhuma referência	Nenhuma referência	Nenhuma referência	Nenhuma referência
História	Modos de vida das culturas africanas antes e após a colonização; a Grécia antiga e sua influência na	Modos de vida na América, antes e após a colonização; crescimento populacional no Brasil; contribuição das diferentes	Revolução Francesa e o surgimento das ideologias políticas; transformações políticas e sociais provocadas pelo iluminismo; Declaração dos Direitos	Movimentos totalitários e suas ideologias; problemas enfrentados pela África e Ásia após sua independência;

	cultura ocidental, ao inventar entre outras coisas, a cidadania e a democracia.	composições familiares presentes na colonização (indígena, africana e europeia); a imigração brasileira.	do Homem e do Cidadão; industrialização e os fluxos migratórios; desigualdade social brasileira e africana.	Guerra Fria e a corrida espacial; Guerra do Vietnã; urbanização; o poder da mídia e formação de uma cultura de massas.
Geografia	Nenhuma referência	Urbanização; influências das características socioeconômicas brasileiras nas condições de vida; concentração de renda e a desigualdade social; acesso desigual à tecnologia; industrialização e seus impactos; problemas sociais urbanos.	Desigualdade social; fatores socioeconômicos que contribuem para o crescimento vegetativo mundial e suas consequências; movimentos migratórios e emigratórios; características do espaço rural e urbano; conquista de território e os conflitos travados; socialismo e liberalismo; indústrias e os fatores que determinam sua localização.	Industrialização; efeitos da globalização e da mundialização da produção; blocos econômicos e a disputa por mercados; atuação de organismos internacionais diante de questões de interesse global; impactos socioambientais dos acordos econômicos mundiais.
Ciências	Drogas.	Fome endêmica.	Costumes e tradições no assentamento.	Saúde e qualidade de vida; evolução das tecnologias e o processo social; drogas.
Filosofia	Folclore e a formação da identidade.	Nenhuma referência	Direitos e deveres da criança e do adolescente.	Nenhuma referência
Artes	História do maracatu-nação e Chico Science; padrões de beleza exteriorizados pelas músicas e poesias.	Nenhuma referência	Influência da cultura indígena na cultura nacional; problemas brasileiros nos grandes centros urbanos; planejamento rural e as construções sobre morros e áreas rurais.	Influência das propagandas e meios de comunicação em nossos estilos de vida; cultura em massa; papel da arte e da música durante o regime militar.
Educação Física	Surgimento da capoeira e sua relação com o contexto sociopolítico da época; ritmos da cultura local como expressão de um povo.	Nenhuma referência	Influência da indústria cultural na exaltação do corpo e no comportamento das pessoas.	Bulimia; anorexia; vigorexia; padrões de beleza divulgados pela mídia; a dança como identidade cultural de um grupo social.

Fonte: Planos de Ensino dos professores da escola do campo.

Conforme pudemos verificar, todas as disciplinas, com exceção de Matemática, inserem conteúdos sociais e políticos em seus planejamentos, para os diferentes anos escolares. Entendemos que dependendo da forma como forem trabalhados, os temas propostos podem contribuir para a formação dos alunos em relação às questões ambientais.

Alguns conteúdos recorrentes nos planejamentos de mais de uma disciplina são: padrões de beleza; crescimento populacional; fluxos migratórios; guerras; direitos dos indivíduos; ideologias políticas; urbanização; industrialização; tecnologia; desigualdade social; influência de outras culturas na cultura brasileira; poder da mídia e a cultura em massa; costumes, folclores, e tradições brasileiras.

Em nossa avaliação, a discussão dos temas mencionados acima pode contribuir para a formação dos indivíduos com relação às questões ambientais. Ademais, consideramos que a abordagem do tema “tradições e costumes brasileiros” é importante para que a identidade de moradores das diferentes regiões do país seja conhecida e resguardada.

Guimarães (2010, p.50), fazendo uma crítica ao modelo de desenvolvimento, baseado na modernização e no progresso e adotado no mundo todo atualmente, afirma que:

[...] a modernização (conservadora) é um processo de mudanças no qual determinada sociedade [...] sobrepõe estruturas tradicionais, criando novas formas de produção em que a urbanização e a industrialização, o desenvolvimento tecnológico, os sistemas de comunicação de massa e transportes são alguns dos fenômenos característicos desse processo. Essas mudanças [...] direcionam-se para a formação das sociedades modernas, mercadologizadas [...] impulsionada por um modelo desenvolvimentista, com características inerentes de degradação ambiental, que, ao intervir no espaço, se sobrepõe à capacidade de suporte do meio ambiente.

De acordo com o autor, esse modelo econômico falacioso provoca não apenas desequilíbrios ambientais, mas também distúrbios sociais e culturais. Com relação às distorções sociais, Guimarães (2010) menciona a questão da desigualdade social e da exacerbação da miséria, provocado pela manutenção da lógica de acumulação e concentração de renda, inerente ao progresso. Já no que diz respeito aos aspectos culturais, o referido autor considera que essa modernização implica na hegemonização de uma sociedade de consumo e na massificação de uma cultura tida como moderna, originária dos países do Norte e símbolo do desenvolvimento, o que representa o empobrecimento da diversidade cultural.

Segundo Henriques *et al* (2007, p.18), a Educação Ambiental deve priorizar os “conceitos e conteúdos oriundos da Sociologia, como Estado, Mercado, Sociedade, Governo, Poder, Política, Alienação, Ideologia, Democracia, Cidadania”, em detrimento dos conteúdos biologizantes, investindo, assim, na “estrutura e funcionamento dos sistemas sociais”.

A análise dos PE de alguns componentes curriculares permitiu verificar, ainda, uma possível articulação entre conteúdos disciplinares específicos e a realidade vivenciada pelos educandos. A seguir apresentamos trechos de alguns planos de ensino que exemplificam tal fato:

Compreender que a condição de saúde é produzida nas relações com o meio físico, econômico e sociocultural, identificando fatores de risco à saúde pessoal e coletiva presentes no meio em que vivem (PE de Ciências).

Baseados em seus conhecimentos prévios do gênero [anúncio publicitário], os alunos deverão escrever uma pequena notícia sobre questões relevantes relacionadas à sua comunidade e depois apresentá-las para os colegas da classe (PE de Inglês).

Com relação ao Projeto Memorial, realizarei por meio de leituras críticas de textos e mapas o impacto dos acordos econômicos mundiais, no qual o Brasil está atrelado, aos aspectos ambientais, sociais e espaciais que refletem nas relações do campo. Isso nos permite pensar a realidade sócio-pessoal do aluno, o entorno da escola e a cultura local (PE de Geografia).

Pesquisaremos na internet assuntos importantes na saúde como bulimia, anorexia e vigorexia e depois trocaremos experiências e conhecimentos através de familiares, amigos que passaram por esses distúrbios (PE de Educação Física).

Mobilização sobre a arquitetura do assentamento (casarão, posto de saúde, igreja); despertar nos alunos a crítica sobre o planejamento rural e das arquiteturas, fachadas; conversa sobre construções, morros; pontos positivos e negativos dos lugares [...] (PE de Artes).

Como já mencionamos, os PCN apontam que a discussão das questões ambientais deve estar relacionada com a realidade vivenciada pelos alunos, para que estes consigam relacionar o local com o global (BRASIL, 1998b).

Ademais, como avalia Loureiro (2006), seria totalmente contraditório “priorizar os macroproblemas internacionais, ou os grandes temas ambientais, desvinculando-os do cotidiano do educando”, já que a cidadania plena só existe quando o indivíduo cria o senso de pertencimento.

Diante do exposto, podemos considerar que a preocupação com a identidade, e com o pertencimento ao campo, presentes no PPP, estão também difundidos nos planejamentos de várias disciplinas, podendo contribuir para o processo participativo e o exercício da cidadania.

É importante lembrar, mais uma vez, que os PE são intenções que podem ou não se concretizar na prática pedagógica.

Considerando o conceito de currículo de Gimeno (2000) que fundamenta nosso estudo, os planos de ensino representam o currículo modelado pelos professores. Estes

últimos são os agentes decisivos na consolidação dos conteúdos, já que adaptam as prescrições curriculares oficiais, de acordo com sua cultura profissional, com as condições da instituição à qual estão vinculados e de acordo com as realidades nas quais os alunos estão inseridos, considerando, assim, as necessidades, e interesses de seus alunos.

Também de acordo com o autor, o currículo se concretiza nas condições reais de trabalho e das peculiaridades e interações existentes na prática, como currículo na ação. Para ele, é na prática, que se efetiva nas atividades acadêmicas, que podemos “notar o significado real do que são as propostas curriculares” (GIMENO, 2000, p.105).

3.2.2.2 A ação política e social nas práticas

Neste item relatamos algumas práticas realizadas no ambiente escolar que dizem respeito à categoria “ação política e social”. Inicialmente são descritas as práticas desenvolvidas em sala de aula que fazem referência a temas sociais e políticos diversos; em seguida, apresentamos as práticas que incluem conteúdos específicos aos complexos temáticos “Identidade” e “Saúde”, sugeridos pelo PPP. Cabe lembrar que pelo fato das observações em sala de aula terem ocorrido no 7º ano dessa unidade escolar, as práticas relacionadas ao complexo temático “Ética e Política”, desenvolvido no 9º ano, não puderam ser analisadas. Ademais, os professores responsáveis pela abordagem desse complexo não foram entrevistados.

Temas sociais e políticos diversos, que não estão relacionados aos complexos temáticos, foram abordados apenas nas aulas de História e Ciências. É importante mencionar, entretanto, que as aulas do 4º bimestre da disciplina Ciências foram ministradas por um professor substituto, não entrevistado e aqui denominado PS3, pelo fato do professor efetivo estar de licença por motivos de saúde.

Em três, das nove aulas de História observadas, foi tratado o conteúdo “Renascimento cultural e Reforma protestante” por meio de aulas expositivas. O professor abordou o domínio da igreja católica na produção e divulgação do conhecimento científico, explicando que com o renascimento cultural, o cristianismo começou a ser criticado, dando início a um período de crescimento intelectual e cultural da humanidade.

O domínio da igreja católica na produção e divulgação do conhecimento também foi discutido em uma aula do professor PS3, ao substituir um professor efetivo que havia faltado. Nessa aula, o professor exibiu o desenho animado “Galileu” que conta a história de Galileu Galilei e as descobertas realizadas por esse cientista. Após a exibição do filme, o professor

debateu com os alunos as questões colocadas pelo desenho, dentre as quais, o poder da igreja católica na detenção do conhecimento.

Carvalho (2006, p.31), ao considerar que a EA deve abarcar “os diferentes conhecimentos científicos relacionados com o mundo natural e com o mundo da cultura”, afirma que “o próprio processo de produção do conhecimento científico como produto da prática humana” deve ser levado em conta.

Ainda de acordo com o autor,

Aspectos relacionados com a natureza do conhecimento científico e com as influências de fatores de ordem econômica, política e social no processo de produção desse conhecimento não podem deixar de ser considerados (CARVALHO, 2006, p.31).

Apesar das práticas descritas focalizarem a questão da produção do conhecimento científico, nas aulas da disciplina História essa abordagem se deu apenas pela transmissão de conteúdos, não deixando espaço para o questionamento dos alunos.

Nas aulas de Ciências observadas, temas sociais, como gravidez, homossexualidade, pedofilia e drogas foram tratados. Para discutir tais conteúdos, o professor utilizou os seguintes recursos: livro didático, vídeos, panfletos e jornal. Vale lembrar que, embora alguns desses conteúdos estejam presentes nos PE dessa disciplina, eles não estão previstos para serem abordados no 7º ano, no qual as aulas foram observadas.

Ao tratar o tema “Drogas”, o professor PS3 realizou, com os alunos, a leitura e interpretação de uma reportagem do jornal “Folha de São Paulo”, que falava sobre a criação de mini-hospitais, na cidade de Ribeirão Preto, para o atendimento de crianças viciadas em drogas. Durante a atividade, o professor discorreu sobre a importância da luta, pelos cidadãos, em busca de seus direitos perante o governo do Estado e da Prefeitura, exemplificando com algumas situações vivenciadas no campo, como a conquista de energia elétrica e de água. O professor ainda discutiu sobre a persuasão que a mídia exerce em nossas vidas, citando os comerciais de bebidas alcoólicas, que apelam para corpos perfeitos para incentivar o consumo de bebidas.

Ainda com o intuito de proporcionar uma reflexão sobre a luta dos indivíduos pelos seus direitos, o professor pediu que os alunos elaborassem uma carta, direcionada ao prefeito da cidade, solicitando atendimento para pessoas dependentes de drogas. Essas cartas foram lidas em voz alta pelo professor, para que os alunos pudessem perceber qual delas era mais argumentativa. O professor colocou na lousa alguns argumentos, utilizados por uma aluna, tais como, “votou em você”, “para tirar as crianças da rua”, mencionando que os impostos

pagos pelos indivíduos para o governo, devem ser utilizados pela prefeitura em benefício da cidade. O professor ainda ressaltou que, para que isso realmente aconteça, é necessário que a população cobre esses serviços, seja por meio de protestos, passeatas ou abaixo-assinados.

Como pudemos observar, a partir da abordagem de temas sociais vivenciados pela comunidade, o professor PS3 procura fomentar nos educandos a importância da participação dos indivíduos na conquista de seus direitos de cidadãos.

Segundo Guimarães (2007), a EA que se pretende crítica, deve ser sinônimo de uma educação política, articulada à realidade socioambiental da comunidade escolar, para permitir uma ação coletiva, reflexiva e uma intervenção social, contribuindo, dessa maneira para a transformação das relações existentes na sociedade.

No que diz respeito à abordagem dos complexos temáticos “Identidade”, e “Saúde”, todos os professores responsáveis afirmam desenvolvê-los.

De acordo com P4, a abordagem do complexo “Identidade”, no 6º ano, se faz por meio de rodas de conversa e debates. O professor afirma que para trabalhar os conteúdos propostos, lança mão de músicas e poemas que falam sobre identidade.

A utilização de músicas também é citada pelo professor P2, que declara abordar os seguintes conteúdos: história regional, origem e costume dos assentados. Para trabalhar tais temas, além da aula expositiva, o professor informa que realiza debates e propõe questionários.

Outros procedimentos pedagógicos foram mencionados pelo professor P1. De acordo com ele, para trabalhar os complexos, além das rodas de conversa, são produzidos desenhos e cartazes. O professor salienta, entretanto, que a abordagem do complexo temático nem sempre é possível e justifica:

Para professor de Matemática é um pouco difícil não é? [...] então eu estou me encaixando um pouco nisso....eu estou me abrindo mais a essa nova possibilidade de tratar outros assuntos do ponto de vista da educação [...] minha procura é sempre pelo aspecto mais social, psicológico, não necessariamente matemático não é (professor P1).

Ainda de acordo com esse professor, referindo-se ao desenvolvimento dos complexos temáticos:

[...] eu acho que eles são importantes, eles são uma prática integradora do nosso trabalho pedagógico na escola não é...eu só não concordo com a suposição de que você deva integrar todo o conhecimento matemático, por exemplo, nessa questão da identidade ou na questão do meio ambiente e ética e cidadania ou saúde....então eu sou contra isso (professor P1).

Apesar de considerar o desenvolvimento dos complexos temáticos uma ação importante, podemos observar pelos excertos mencionados, que o professor acredita não ser possível articular conteúdos transversais com os conteúdos disciplinares específicos, o tempo todo.

Já o professor P5 declara que o trabalho com projetos sobrecarrega os professores, uma vez que é impossível em apenas três aulas semanais dar conta de projetos, complexos temáticos e conteúdos curriculares específicos. Apesar disso, de acordo com ele, o complexo temático “Saúde” é trabalhado no 8º ano e são abordados os seguintes conteúdos: gravidez na adolescência; mudança de comportamento; cuidado com o corpo e higiene; drogas e o sistema fisiológico; dengue. Para trabalhar tais temas o professor diz lançar mão de procedimentos como aulas expositivas, pesquisas, rodas de conversa, debates, dinâmicas em grupo, além de utilizar alguns recursos como vídeos. Ainda de acordo com o professor, na discussão do tema “dengue” foram produzidos panfletos, distribuídos para a comunidade.

Os temas gravidez e drogas também foram trabalhados pelo professor P6 que afirma realizar aulas teóricas e debates, além de recorrer a vídeos e revistas na abordagem desses conteúdos. Segundo o professor, embora o desenvolvimento do complexo temático tenha ficado um pouco prejudicado no 1º bimestre, em virtude da greve que enfrentaram, em todos os outros bimestres o complexo foi desenvolvido na sua disciplina.

De acordo com a coordenadora pedagógica, no EF II, os complexos temáticos são abordados no horário de aula, como um conteúdo específico, trabalhados em um momento pré-determinado. Ao justificar tal fato a coordenadora menciona que com esse procedimento pretende-se garantir que os complexos temáticos sejam de fato trabalhados.

Do 6º ao 9º, por conta do **número reduzido de aulas** e tudo o mais, a gente inclusive fez uma divisão [...] e aí, o que a gente sentiu...ficava assim...então ah fizemos a divisão do tema e tal então ah, trabalha o complexo temático....e às vezes chegava lá no final do ano e o professor ah, esqueci....sei lá....e aí, como a gente não quer perder essa característica que a gente acha muito importante da escola, então a gente seleciona uma semana do bimestre, para que o professor pare tudo e faça o trabalho com o complexo (CP1, grifo nosso).

A coordenadora explicita que em sua visão essa não é a melhor forma de trabalhar e gostaria que os complexos fossem desenvolvidos de maneira integrada, durante o transcorrer dos conteúdos de cada disciplina. No entanto, é assim que vem ocorrendo. De acordo com ela, o trabalho com os complexos é feito no começo ou no fim de cada bimestre, quando o professor encerrou um conteúdo e antes de iniciar outro.

Um dado a ser destacado com relação à abordagem dos complexos temáticos é que quatro, dos seis professores entrevistados, apontam sentir necessidade de uma formação complementar. De acordo com eles, a formação acadêmica recebida não lhes proporciona embasamento suficiente para trabalhar os temas sugeridos e, nesse sentido, realizam pesquisas, leituras, além de cursos para poder desenvolvê-los adequadamente. O professor P3, entretanto, destaca que, pelo fato de trabalhar em muitas escolas, muitas vezes não dispõe de tempo para realizar os cursos que gostaria como relata no trecho a seguir:

Há todo momento eu sinto necessidade de fazer algum tipo de curso não é [...], então eu estou me sentindo inútil, porque eu peguei muitas escolas e não estou conseguindo fazer cursos para tudo isso, mas eu percebo que aqui existe uma necessidade o tempo todo de se fazer cursos (professor P3).

Outro professor diz que embora sua formação tenha facilitado a abordagem com o complexo temático pelo qual é responsável, ela não foi suficiente já que as informações mudam constantemente e as necessidades da sociedade se alteram, o que torna importante a busca por vídeos e materiais pedagógicos atualizados. Já o professor P1 acredita não ser necessária uma formação específica sobre tais temas, pois em sua opinião:

Uma coordenação bastante focada e um time de professores bastante unido resolvem (professor P1).

Afirmando ou não necessitarem de formação complementar, todos acreditam que a abordagem dos complexos temáticos é uma atividade importante para a formação dos alunos. De acordo com os professores, por ser uma prática que trabalha o aspecto social, histórico e pedagógico, possibilita a interrelação entre os conteúdos das diferentes disciplinas com o cotidiano dos alunos, ampliando, assim, o conhecimento que educandos e comunidade escolar possuem acerca de sua realidade. Os trechos a seguir ilustram tal fato:

Eu acho que é muito bom, porque eu vejo que tem alunos que tem vergonha de morar aqui, então eu procuro através dos artistas que trabalharam mesmo, moraram no campo, fizeram as obras de arte, eu busco fazer um resgate com eles, valorizando que eles também conseguem (professor P4).

Importante para a formação deles, para a ampliação do conhecimento, para dar uma visão geral do conteúdo e para integrar os diferentes conteúdos com a vida deles [...] (professor P5).

Eu acho super importante, ainda mais na escola do campo, que tirando os conteúdos da escola, eles não tem mais acesso a nada, então se não existisse o complexo como eles teriam acesso as informações? importante não só para eles mas para a comunidade; os alunos são um elo entre a família para ter mais esclarecimentos. A escola é diferenciada mesmo, independente do

aluno querer ou não estão sendo passadas informações para a vida deles (professor P6).

O professor P3, no entanto, considera que embora seja uma proposta interessante, o número de aulas é pequeno para desenvolver os diversos projetos sugeridos pela escola do campo e trabalhar o conteúdo que por si só é extenso. De acordo com P3, isso sobrecarrega os professores, corroborando, dessa maneira, a visão do professor P5, que também afirma que o desenvolvimento dos projetos sobrecarrega os docentes.

Como pudemos observar, a organização do sistema escolar, o tempo reduzido de aulas e o currículo extenso a ser cumprido são apontados como alguns dos fatores que dificultam a abordagem de projetos e complexos temáticos no ambiente escolar.

Esse fato também é evidenciado por algumas pesquisas sobre o desenvolvimento de projetos de EA, dentre as quais a de Almeida (2005). De acordo com a autora, o pouco tempo disponível para o desenvolvimento das práticas pedagógicas é uma das dificuldades citadas pelos docentes.

A referida autora vai mais além, apontando que

[...] há indícios de que as professoras têm uma certa dificuldade para explicitar os entraves e as limitações que a estrutura escolar lhes impõe, e que também os projetos de Educação Ambiental têm sido desenvolvidos sem a discussão e a problematização dessa própria estrutura escolar (ALMEIDA, 2005, p.145)

As observações realizadas permitiram verificar, ainda, uma prática referente ao Projeto Memorial das Escolas do Campo, que não é mencionado no PPP.

Em uma das aulas de Geografia, ao trabalhar o tema “Migrações”, conteúdo específico dessa disciplina, o professor solicitou que os alunos fizessem uma entrevista com a pessoa responsável por trazer sua família para a cidade de Araraquara, utilizando questões colocadas na lousa. Segundo o docente, essa atividade teve como objetivo:

[...] saber por que elas [as mulheres que vivem no assentamento] estão indo embora para a cidade, o que está acontecendo, tentar ver o que os órgãos como o ITESP e outros que vem aqui estão fazendo em relação a isso, para desenvolver alguma forma de **identidade** com o campo, de **valorização do campo** não é, porque isso está se perdendo [...] (professor P3, grifo nosso).

A preocupação da escola do campo com a identidade, com o pertencimento ao campo e com a formação de cidadãos também é expressa nos diversos cartazes espalhados pelo corredor e pátio do prédio central. Há cartazes sobre: reforma agrária, direitos e deveres dos indivíduos (entre os quais o dever de tratar bem os animais); valores vivenciados pela escola;

características da vida; drogas; importância do trabalho voluntário; estatuto da criança e do adolescente; o tempo de decomposição de alguns materiais.

A seguir apresentamos um quadro-síntese das práticas realizadas, que se referem à categoria “ação política e social”, destacando os conteúdos tratados, os procedimentos pedagógicos empregados e os recursos didáticos utilizados.

Quadro 9: Práticas desenvolvidas pelos docentes da escola do campo, que incluem a categoria “ação política e social”.

Professor	Ano escolar	Conteúdos	Procedimentos pedagógicos	Recursos didáticos
P2	7º	Renascimento cultural e reforma protestante.	Aula expositiva.	Quadro negro e giz.
PS3	6º	Produção e divulgação do conhecimento científico.	Debate.	Vídeo.
PS3	7º	Gravidez, homossexualidade, pedofilia e drogas.	Aulas expositivas; debates.	Livro didático, vídeos, panfletos e jornal.
P4	6º	Identidade (referente ao complexo temático).	Rodas de conversa; debates.	Músicas; poemas.
P2	6º	História regional, origem e costume dos assentados (referente ao complexo temático).	Aulas expositivas; debates; questionários.	Quadro negro; giz; músicas.
P1	6º	Identidade (referente ao complexo temático).	Rodas de conversa; produção de desenhos e cartazes.	Não mencionado.
P5	8º	Gravidez; mudança de comportamento; cuidado com o corpo e higiene; drogas e o sistema fisiológico; dengue (referente ao complexo temático).	Aulas expositivas; pesquisas; rodas de conversa; debates; dinâmicas em grupo.	Vídeos; panfletos.
P6	8º	Gravidez; drogas (referente ao complexo temático).	Aulas teóricas; debates.	Vídeos; revistas
P3	7º	Migrações (referente ao Projeto Memorial)	Aulas expositivas; pesquisas.	Quadro; giz.

Além das práticas desenvolvidas pelos docentes, durante o período em que permanecemos na escola, pudemos constatar, em alguns momentos, a efetivação do princípio “Gestão democrática – participação da comunidade na tomada de decisões”. Com relação a uma visita que ocorreria na escola, a diretora fez uma votação entre os alunos para saber se todos gostariam de participar do momento da acolhida, ou se somente a equipe responsável

por essa atividade participaria. Em outra ocasião, ao comentar sobre um problema que a escola enfrentava relacionado ao café da manhã, a diretora propôs uma solução e, percebendo a insatisfação de um determinado professor, solicitou que todos pensassem em outras soluções para o problema, que seria discutido novamente no próximo dia letivo.

Em outros momentos, entretanto, esse princípio pareceu não ter sido efetivado. Durante um dos HTPC realizados, a equipe diretiva discutiu com os professores um problema relacionado ao transporte dos docentes, relatando as medidas que seriam tomadas para contornar tal situação; essas medidas geraram insatisfação em alguns professores que reclamaram não terem participado da decisão tomada. Em conversas informais, alguns professores relataram, ainda, nunca terem participado da elaboração do PPP, pelo fato de não terem sido convidados para tal atividade, o que parece contrariar a afirmação de que a elaboração do documento tenha sido coletiva.

Tal fato indica que, em alguns momentos, a democracia e a participação da comunidade escolar na tomada de decisões, difundidas no PPP, não se concretizam, o que revela certa incongruência entre a ideia e o que de fato se vivencia na escola do campo. No entanto é válido assinalar que a gestão democrática nem sempre é fácil de ser colocada em prática.

3.2.3 “Valores humanizadores” nos PE e nas práticas

3.2.3.1 Os valores humanizadores nos PE

A leitura e análise dos PE dos docentes possibilitou verificar a inclusão de alguns valores humanizadores dentre as expectativas de ensino e aprendizagem e nos procedimentos metodológicos que constam nesses documentos. Os valores mencionados nos planejamentos estão explicitados no quadro abaixo (Quadro 10).

Quadro 10: Os valores humanizadores mencionados nos Planos de Ensino dos professores da escola do campo.

Disciplinas	Valores			
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Inglês	Nenhuma referência	Paz.	Nenhuma referência	Nenhuma referência
Filosofia	Liberdade; cooperação; ética; honestidade; responsabilidade; confiança.	Tolerância; confiança; paz; ética; respeito; autonomia; autoestima.	Igualdade; respeito; ética; otimismo; amor; união; paz; esperança.	Ética; perseverança; coragem.
Artes	Cooperação.	Nenhuma referência	Nenhuma referência	Respeito.
Educação Física	Respeito; lealdade; dignidade; cooperação.	Respeito; lealdade; preconceito; dignidade; cooperação.	Nenhuma referência	Ética; lealdade; dignidade; cooperação; respeito.

Fonte: Planos de Ensino dos professores da escola do campo.

Como pudemos observar, valores como respeito, ética, igualdade, entre outros, estão presentes nos planejamentos de algumas disciplinas. A presença de tais valores nos PE indica a intenção dos professores em propiciarem a vivência dos mesmos na escola do campo, inclusive durante a abordagem dos conteúdos curriculares específicos de suas disciplinas. Tal fato está exemplificado nos excertos a seguir, extraídos de alguns dos planos:

Conhecer e aplicar os fundamentos da prática esportiva em situações reais de jogo, adotando atitudes de lealdade, dignidade, cooperação e respeito ao adversário (PE de Educação Física).

Compreender e elaborar composições criativas que integrem músicas (instrumentais, populares, infantis, folclóricas) e movimentos corporais; criar, combinar e executar frases coreográficas que expressam ideia e sentimentos, refletindo sobre a cooperação coletiva (PE de Artes).

Outro fato que merece ser destacado é a menção ao projeto “Plantando e Vivenciando Valores na escola” nos planejamentos da disciplina Filosofia para os 6º, 7º e 8º anos, conforme pode ser verificado no trecho abaixo:

Realizar pesquisas individuais e em grupo envolvendo o projeto Valores e as datas comemorativas (PE de Filosofia).

De acordo com Dias (2004, p.110), uma das finalidades da EA, estabelecidas na Conferência de Tbilisi, é “proporcionar a todas as pessoas a possibilidade de adquirir

conhecimentos, o sentido de valores, o interesse ativo e as atitudes necessárias para protegerem e melhorarem o meio ambiente”. Fundamentando-se nesse princípio, o referido autor afirma que “a EA deverá promover o resgate e a criação de novos valores, compatíveis com o novo paradigma do desenvolvimento sustentável”.

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global¹⁵ parece corroborar essas premissas. De acordo com o documento, a EA “é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida”. Além disso, “tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica”.

Consideramos que valores como respeito, cooperação, ética e igualdade são indispensáveis na construção de uma cidadania ética e quando trabalhados no ambiente escolar podem contribuir para a edificação de relações mais harmônicas entre os indivíduos, a comunidade e a natureza. Vale lembrar, que para Carvalho (2006), esse processo de socialização, de construção de relações humanizadoras entre as diferentes formas de vida, deve ser garantido pelas práticas de EA que se pretendam politicamente compromissadas.

A partir do que observamos e de nossas análises, podemos afirmar que a preocupação com os valores humanizadores, bastante recorrente no PPP da escola do campo, está também difundida nos planejamentos de algumas disciplinas.

3.2.3.2 Os valores humanizadores nas práticas

Neste item apresentamos algumas práticas realizadas na escola do campo que dizem respeito à categoria “valores humanizadores”. Inicialmente são descritas as práticas desenvolvidas no ambiente escolar que dizem respeito aos projetos “Plantando e Vivenciando Valores na Escola” e “Projeto de Acolhida, Recepção e Comunicação”, sugeridos pelo PPP; em seguida, apresentamos as práticas realizadas em sala de aula que não estão relacionadas aos projetos acima mencionados, mas que também buscam trabalhar com valores humanizadores e com vivências relacionadas a eles.

No que se refere ao desenvolvimento do projeto “Plantando e Vivenciando Valores na Escola”, apenas dois professores afirmaram, na entrevista, realizar atividades ligadas a ele em sala de aula.

¹⁵ Documento disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16761&Itemid=1123>. Acesso em dez. 2012.

De acordo com o professor P4, em sua disciplina o trabalho com os valores ocorre em dias aleatórios e ele separa uns 10 a 15 minutos de suas aulas para abordá-los. O professor afirma que esse trabalho consiste em rodas de conversa e na leitura de histórias, por meio das quais ele procura resgatar um pouco da infância dos alunos. Em seu depoimento diz:

[...] eu gosto muito de conversar com eles e até incentivá-los a conversar mais, desenvolver a oralidade, pois isso é muito importante (professor P4).

Já o professor P5 declara trabalhar os valores ética e responsabilidade, durante todo o ano, nas aulas de seu componente curricular. De acordo com ele, essa abordagem se dá por meio de discussões sobre as normas da escola, além da leitura de textos, trazidos pelos próprios educandos.

O professor P1 justifica por que não desenvolve atividades referentes ao Projeto Plantando e Vivenciando Valores na Escola, com a seguinte afirmação:

[...] esse talvez esteja inserido dentro do meu fazer, entendeu? Não é uma questão que seja pontual para o trabalho no 6º ano, mas está dentro do meu fazer...pregar a união como um valor não é? (professor P1).

Apesar da maioria dos professores não desenvolver atividades em sala de aula vinculadas ao projeto acima referido, todos eles, com exceção do professor P2, participam do desenvolvimento de uma proposta que acontece todos os dias na escola e que antecede o início das aulas - o “horário da acolhida”.

Essa prática, com duração aproximada de 15 minutos, constitui na leitura de uma mensagem por um dos professores ou funcionários aos alunos, seguida de uma reflexão sobre essa mensagem. Também é feita uma oração conjunta e a leitura, por um aluno ou professor, de um salmo ou provérbio retirado da Bíblia.

A cada dia a atividade fica sob a responsabilidade de dois professores, que selecionam a leitura, fazem reflexões sobre ela e selecionam os alunos que lerão os salmos ou provérbios. Geralmente as mensagens lidas pelos professores são extraídas de um calendário que, para cada dia do mês, traz um texto para meditação. Há momentos, entretanto, que as mensagens são retiradas de poesias ou de livros trazidos pelos próprios docentes. Já o salmo ou provérbio, é retirado aleatoriamente de uma “caixinha” que contém pequenos textos.

Todos os funcionários, professores, a equipe diretiva e os alunos presentes na escola, incluindo as crianças da Educação Infantil participam dessa atividade. É importante dizer que o horário da acolhida também é realizado no período da tarde, no momento da entrada dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Podemos dizer que essa prática encerra um caráter religioso, pois as leituras e a oração diárias refletem valores ligados a cultos cristãos, no entanto ela não se configura como uma forma explícita de ensino religioso e também não é oferecida como uma opção a qual os alunos podem ou não aderir. Sobre essa questão é sempre importante lembrar que o Brasil é um estado laico e que nossa constituição federal garante a liberdade de culto.

Com relação à presença do ensino religioso na escola pública, a constituição de 1988, estabelece em seu artigo 210, § 1º: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (BRASIL, 1988).

Complementando o estabelecido na Constituição, a Lei nº 9745/97, que dá nova redação ao artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, afirma em seu Art. 33:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (BRASIL, 1997b).

De acordo com Junqueira e Rodrigues (2010), a inclusão do ensino Religioso nas bases legais brasileiras, “pode remeter à ideia de um Estado não laico e acarretar mais preocupações e discussões do que propriamente promover uma formação integral que favoreça os estudantes” (p.111). Por outro lado, os autores afirmam que

O espaço da educação, quando organizado de forma a permitir a compreensão dos fatos culturais que interferem na formação da sociedade, contribui para prevenir a intolerância e instiga os estudantes a buscar seus direitos e liberdades, a fim de assegurar seu respeito e incentivar a vontade de proteger os direitos e liberdades dos outros (JUNQUEIRA; RODRIGUES, p.105).

Nesse sentido, consideram que o Ensino Religioso nas escolas públicas deve estar baseado nesses princípios, para que “a liberdade de expressão religiosa” seja garantida, o que “abre o espaço para que haja respeito à tradição religiosa que cada um traz de suas famílias” (JUNQUEIRA; RODRIGUES, p.107).

Independente da polêmica em torno dessa questão, na visão do professor P6, o horário da acolhida é uma atividade diferenciada da escola do campo, muito importante para o desenvolvimento dos alunos, já que propaga palavras de conforto e motivação para o dia-a-dia dos educandos, proporcionando a reflexão sobre suas atitudes e valores. Em conversas informais o professor P1 também declarou que essa unidade escolar é diferenciada, já que é a única em que tais práticas se realizam. O professor P2, entretanto, parece não compartilhar essa ideia, já que se recusa a participar da atividade. Também em conversas informais, o professor afirmou não concordar com o tipo de pedagogia que permeia aquela escola do campo.

Durante o período de observação os temas das mensagens lidas no horário da acolhida foram: importância dos pais nas nossas vidas; o bem e o mal; alegria; importância de ajudarmos o próximo; o poder da palavra; aprender com os próprios erros; atitudes generosas; importância de aproveitarmos cada minuto de nossa vida; aceitar as diversidades e diferenças; intuição e percepção; paixão e amor; sinceridade e verdade; felicidade; importância de valorizar o ambiente em que estamos; vencer o mal; viver o presente; amar o próximo; bons pensamentos; atitudes ambientalmente corretas.

É importante esclarecer que a mensagem referente ao meio ambiente foi retirada de um livro da escola e lida por esta pesquisadora, por solicitação da diretora da unidade escolar. O texto, intitulado “O mundo melhor começa em nós”, versava sobre a importância de cada indivíduo contribuir para a melhoria do meio ambiente, por meio de atitudes que deveriam começar dentro de sua própria casa e de sua comunidade. O trecho lido ressaltava que essas atitudes de nada adiantariam se não cultivássemos o respeito ao próximo e a todas as formas de vida, o que foi objeto de nossa reflexão.

Vale mencionar, como bem coloca Loureiro (2004), que a mudança comportamental dos indivíduos, pela conscientização, não deve ser vista como o único caminho para se obter uma relação mais harmoniosa com a natureza. De acordo com o autor, essa visão desconsidera a relação do eu com o outro e com o mundo, que se dá por múltiplas mediações sociais.

Afinal, considera Loureiro (2006), de nada adianta mudarmos o mundo sem transformar a nós mesmos, da mesma maneira que não adianta nos transformarmos, sem que se mudem as estruturas sociais do mundo em que vivemos.

Corroborando essas ideias, Guimarães (2010, p.86) afirma que a EA que se pretende crítica, deve conceber “a sociedade em suas múltiplas determinações, [...] em que cada uma de suas partes (indivíduos) influencie o todo (sociedade), mas, ao mesmo tempo, que a

sociedade, com seus padrões sociais, influencie os indivíduos”. Essa concepção pressupõe, de acordo com o autor, que as mudanças significativas da realidade socioambiental dependem não apenas da transformação individual, como também da transformação societária, como processos recíprocos e simultâneos.

Embora as mensagens e reflexões do horário da acolhida chamem a atenção para valores importantes, muitos deles relacionados com uma educação ambiental, não é possível saber qual o alcance desse tipo de atividade na formação dos alunos.

Para exemplificar outras reflexões realizadas no momento da acolhida, descrevemos três delas.

Ao falar sobre o significado dos pais nas nossas vidas, uma professora comentou sobre a importância de seu pai adotivo, relatando ainda, a morte de seu pai biológico antes que ela tivesse um ano de idade.

Em outra ocasião, ao falar sobre o poder da palavra, um professor ressaltou a necessidade de utilizarmos nosso conhecimento para conseguirmos reconhecer nossos erros e nos desculparmos. Naquele dia, o professor mencionou que havia culpado o motorista do ônibus que o transportava para a escola, pela poeira do veículo e disse que ao perceber o erro cometido, se desculpara com o motorista. Aproveitando a presença de todos, inclusive do motorista, pediu desculpas novamente, em uma atitude de humildade perante os alunos.

Referindo-se ao comportamento dos alunos, em outra situação, a diretora reforçou a necessidade de uma boa postura em sala de aula, pautada em respeito e educação e solicitou aos alunos que contivessem as palavras de baixo calão que, de acordo com ela, agredem e machucam as pessoas.

O trabalho com valores é propiciado, também, por uma atividade realizada semanalmente na escola, logo após o “horário da acolhida”, que se baseia no canto do hino nacional. Durante essa prática, dois alunos seguram a bandeira do Brasil e os demais alunos, funcionários e professores, em pé e de frente para a bandeira, cantam o hino nacional, à capela.

Outro fato observado e que merece ser mencionado, foram as visitas frequentes que a escola recebeu tanto de outras unidades escolares e de secretarias municipais de educação de outras cidades, que desejavam conhecer a proposta da escola do campo, quanto de pesquisadores e estagiários, que desenvolveram seus trabalhos na escola.

Todos os visitantes foram recepcionados no pátio da escola com uma canção de boas-vindas, atividade relacionada ao “Projeto de Acolhida, Recepção e Comunicação”.

No meu primeiro dia de visita ao ambiente escolar, logo após o “horário da acolhida”, fui felicitada com a canção de boas vindas e recebi como lembrança um saquinho com sementes de Flamboyant, que continha uma mensagem anexada. Abaixo reproduzo essa mensagem, pois ela permite constatar algumas práticas e valores adotados por essa comunidade escolar, como já foi mencionado:

“Seja bem-vindo/a! Paz e Bem!”. “Somos responsáveis pela vida ou pela morte de nosso planeta. Depende de nós o futuro da humanidade e da nossa querida Casa Comum, a Terra”, de Leonardo Boff.

Em uma visita realizada pela secretaria municipal de educação de outra cidade à escola, a equipe de alunos responsável pela acolhida fez uma apresentação de dança com músicas que falavam sobre a alegria de encontrar um amigo, a educação do campo e a importância da solidariedade, bem como da importância da terra e do planeta Terra.

Além das visitas recebidas, o projeto de “Acolhida, Recepção e Comunicação” também se concretiza por meio das homenagens prestadas por alunos, equipe diretiva, professores e funcionários, aos docentes e funcionários que saíram e entraram na escola do campo e na celebração de algumas datas comemorativas, como o aniversário da diretora ou o dia do agente educacional.

Durante as homenagens, realizadas em locais diversos do ambiente escolar, foram lidos alguns versos, mensagens ou músicas e o homenageado recebeu um presente. Nesses momentos foi possível observar a emoção das pessoas e o carinho existente entre os membros daquela comunidade escolar.

No que diz respeito às práticas realizadas em sala de aula que não se referem aos projetos “Plantando e Vivenciando Valores na Escola” e “Projeto de Acolhida, Recepção e Comunicação”, pudemos observar, nas aulas de algumas disciplinas, atividades que proporcionaram o trabalho com valores.

Nas cinco aulas de Filosofia observadas, a professora trabalhou valores, a partir da exibição de dois filmes. Um dos filmes, intitulado “O poder além da vida”, mostrou a questão da autoconfiança, da arrogância advinda de uma autoestima demasiada e a importância da humildade. O outro filme, intitulado “A corrente do bem”, focalizou a questão da solidariedade e a importância de ajudarmos o próximo, valores presentes nos PE dessa disciplina.

Após a exibição dos dois filmes, o professor fez uma breve discussão sobre seu conteúdo com os alunos e solicitou que respondessem cinco questões colocadas na lousa, afirmando que este seria o trabalho bimestral da disciplina. Como exemplo, reproduzo duas

dessas questões: “Qual desses filmes te ajudou a refletir sobre suas atitudes com o meio em que vive? Explique”; “Escreva em uma frase a mensagem que esses filmes transmitiram para você”.

O trabalho com os valores também foi proporcionado por uma aula do professor PS3, por meio da exibição do filme “Galileu”, já mencionado. Durante a discussão do desenho animado, o professor comentou sobre a inveja que algumas pessoas têm de outras, como é mostrado no desenho, fazendo com que os alunos refletissem sobre esse sentimento.

Em uma das aulas de Inglês, após concluir a atividade de tradução da música “We are the world” (Nós somos o mundo) de Michael Jackson e Lionel Richie, o professor questionou os alunos sobre a mensagem transmitida pela música, comentando que a letra fala sobre a importância de ajudarmos uns aos outros, já que somos todos irmãos.

A perspectiva da vivência de valores aparece, ainda, nas advertências, feitas pelos professores, aos alunos sobre comportamentos inadequados. Em uma aula de Matemática, ao repreender uma aluna, que proferiu uma palavra de baixo calão para um colega, o professor disse para ela se lembrar da mensagem e da reflexão daquele dia, durante o “horário da acolhida”, que havia sido sobre as pequenas atitudes que engrandecem o homem.

Uma outra situação foi verificada em uma aula de Artes, quando, ao tentar resolver um conflito entre alguns alunos na sala de aula, o professor disse que é preciso respeitar o próximo, para sermos respeitados. Na mesma aula, após uma atividade de recorte e colagem de papel, o professor advertiu os alunos para que estes recolhessem os papéis jogados no chão.

Essa foi uma atitude tomada também pelos professores de Educação Física e Língua Portuguesa, durante suas aulas, com alunos que jogaram papéis no chão, sendo que um desses professores disse ao aluno que para cada folha de papel produzida, várias árvores são cortadas.

A seguir apresentamos um quadro-síntese das práticas realizadas, que se referem à categoria “valores humanizadores”, trazendo os valores trabalhados, bem como os procedimentos e recursos empregados.

Quadro 11: Práticas desenvolvidas na escola do campo que incluem a categoria “valores humanizadores”.

Professor/ disciplina	Ano escolar	Valores trabalhados	Procedimentos pedagógicos	Recursos didáticos
P4	Não mencionado	Não mencionado	Leitura de histórias; rodas de conversa.	Textos.
P5	Não mencionado	Ética; responsabilidade	Discussões; leitura de textos.	Textos.
Toda a comunidade escolar	6º ao 9º	Alegria; solidariedade; igualdade; amor; sinceridade; valorização do ambiente, entre outros. (refere-se ao projeto Plantando e Vivenciando Valores na Escola).	Leitura de textos e de salmos e provérbios.	Textos.
Toda a comunidade escolar	6º ao 9º	Patriotismo	Canto do hino nacional.	Músicas.
Toda a comunidade escolar	6º ao 9º	Comunicação; receptividade; respeito; amor; carinho. (refere-se ao projeto de Acolhida, Recepção e Comunicação).	Canto de algumas canções.	Músicas; dança.
Filosofia	7º ano	Autoconfiança; arrogância; autoestima; humildade; solidariedade.	Discussões	Vídeo
PS3	7º ano	Inveja.	Discussões	Vídeos
Inglês	7º ano	Solidariedade	Discussões	Música

Vale lembrar que a preocupação em provocar uma reflexão sobre valores humanizadores está expressa, também, nos cartazes espalhados pelo corredor e pelo pátio da escola, como mostramos na figura 5. Também observamos que as paredes do pátio possuem a pintura de alguns personagens de “gibis” infantis com palavras que se referem a direitos e respeito abaixo dos desenhos: direito ao amor; respeito à irmã índia; respeito ao irmão branco; respeito ao irmão negro; direito à convivência familiar comunitária; direito ao lazer; direito à saúde; direito à alimentação; direito à educação; direito à liberdade; direito à profissionalização; direito à cultura.

Figura 5: Cartaz da escola do campo sobre os valores que devem ser vivenciados.



Como pudemos observar pelas práticas que acompanhamos na escola, existe a preocupação de propiciar aos alunos o trabalho com valores, bem como de oferecer ocasiões em que eles possam ser vivenciados, o que corrobora alguns princípios, objetivos, missão e valores assumidos pela escola do campo, conforme consta no PPP desta unidade escolar. Tal fato evidencia certa coerência entre o que se pretende e o que se vivencia na escola do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os diferentes instrumentos de coleta de dados empregados na presente pesquisa permitiram verificar que a escola do campo analisada possui uma proposta pedagógica diferenciada, na qual observamos a preocupação com a valorização do ambiente natural, com a cultura do campo, com a construção do pertencimento e da identidade dos educandos, além de um empenho incisivo com a construção dos valores humanizadores.

Tais questões, que permeiam toda a proposta político pedagógica dessa unidade escolar, são trabalhadas tanto por meio dos projetos desenvolvidos, quanto por meio dos complexos temáticos e das disciplinas regulares, o que demonstra coerência entre as intenções e o que de fato é realizado na escola do campo. Ademais, podemos afirmar que as práticas desenvolvidas na escola analisada são, de certa maneira, consonantes com as prescrições oficiais, pois, como já foi mencionado, a PEEA (SÃO PAULO, 2007) estabelece que a EA incorporada no ensino formal deve valorizar o ambiente, a história e a cultura da comunidade escolar, com o intuito de criar identidades e fortalecer a cultura local.

É importante lembrar que a unidade escolar pesquisada é uma escola do campo e, desse modo tem suas particularidades, como currículo e metodologias voltados à sua realidade, procurando atender ao que estabelece a Resolução nº 04 de 2010 do CNE/CEB, já explicitada.

Com relação aos projetos de EA, verificamos que são desenvolvidos vários deles, em todos os anos do Ensino Fundamental II, desde o ano de 2007. Neles, por meio de aulas teóricas e práticas, são trabalhados conteúdos de agroecologia vinculados à realidade dos alunos, já que a economia da comunidade escolar é baseada na agricultura. No entanto, apesar de contínuos e relacionados à realidade vivenciada pelos educandos, como recomendam os PCN, esses projetos são trabalhados a partir de uma única disciplina e são abordados, na maioria das vezes, em momentos específicos, como uma atividade extracurricular.

Vale lembrar, que a abordagem dos projetos de EA por meio de uma única disciplina do currículo foi constatada em 82% das escolas que fizeram parte da pesquisa “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental” e que afirmaram incluir esse tipo de educação por meio de projetos (TRAJBER; MENDONÇA, 2007).

Ainda no que diz respeito aos projetos de EA desenvolvidos na escola do campo, a análise do PPP permitiu verificar algumas concepções de ambiente que permeiam esses projetos e que orientam as práticas desenvolvidas, tais como: “ambiente como recurso”, “ambiente como natureza”, “ambiente como projeto comunitário” e “ambiente como um lugar para se viver”. De acordo com Sauvé (1997), as diferentes concep  es de ambiente são

complementares e devem ser consideradas em uma perspectiva sincrônica, para que, a partir de um enfoque pedagógico integrado, as práticas de EA possibilitem a percepção do ambiente de uma forma global e a compreensão da relação homem, sociedade e natureza em sua totalidade.

Apesar dessas constatações, os projetos de EA não foram desenvolvidos no ano de 2011. De acordo com a coordenadora pedagógica, isso aconteceu, entre outras coisas, pela falta de recursos financeiros e pelo fato do professor responsável pelo desenvolvimento dos mesmos ter se ausentado da unidade escolar por motivos de saúde.

Além dos projetos específicos de EA, outros projetos realizados na escola do campo, trabalham aspectos considerados essenciais para a promoção de relações mais humanizadoras entre as diferentes formas de vida, como os projetos “Plantando e Vivenciando Valores na Escola” e o “Projeto de Acolhida, Recepção e Comunicação”, nos quais há a participação de toda a comunidade escolar. Vale lembrar, no entanto, que o projeto “Plantando e Vivenciando Valores na Escola” está impregnado por uma concepção espiritualizada, o que, de acordo com Carvalho (2006), deve ser superada pelas práticas que se pretendam transformadoras.

O desenvolvimento dos complexos temáticos nos diferentes anos escolares também contribui para a abordagem da EA, já que trabalham conteúdos ambientais, sociais, culturais e políticos da realidade dos educandos. Assim como os projetos de EA, no entanto, estes também são trabalhados em momentos pré-determinados e não estão articulados com os conteúdos curriculares específicos.

Como já mencionado, a inserção da EA no currículo do EF por meio de atividades extracurriculares, é apontada no documento “Declaração de Brasília para a Educação Ambiental” como um dos entraves para a inclusão desse tipo de educação no ambiente escolar da maneira como se recomenda, ou seja, interdisciplinarmente (DIAS, 2004).

O tratamento da EA na escola estudada foi observado, ainda, em conteúdos curriculares específicos das disciplinas regulares. No entanto, embora os professores lançassem mão de recursos didáticos variados, como vídeos, músicas, revistas entre outros, as abordagens somente ocorreram quando conteúdos ambientais ou temas a ele relacionados apareciam no material didático utilizado. Além disso, na maioria das vezes, as metodologias utilizadas centraram-se em aulas expositivas que pouco estimulam o diálogo entre educandos e comunidade escolar. Podemos dizer que uma participação limitada dos alunos nas atividades desenvolvidas não contribui para o questionamento de ideias, a discussão de problemas e a busca de soluções coletivas.

Ainda no que diz respeito à metodologia utilizada, verificamos também uma falta de articulação entre as diferentes disciplinas, com pequena participação dos diferentes professores, dos funcionários e dos moradores locais no desenvolvimento das práticas de EA. Nesse sentido, observamos que a interdisciplinaridade e o envolvimento da comunidade escolar, recomendados pelas prescrições oficiais nem sempre são possíveis.

As dificuldades para a efetivação de um trabalho interdisciplinar podem ser explicadas, em parte, pelas barreiras enfrentadas pelos docentes na inclusão de práticas ambientais no ensino formal. De acordo com eles e com a equipe diretiva, aspectos relacionados à própria estrutura escolar, tais como currículo extenso e número reduzido de aulas, dificultam a inserção da maneira como se recomenda. Vale lembrar que esse fato também foi constatado por Ferrari (2009), ao investigar o trabalho com a EA em algumas escolas do município de Araraquara-SP.

Outro fator limitante apontado pelos professores foi a falta de formação específica com relação a temas referentes a meio ambiente. Ademais, alguns docentes consideram que as práticas diversas realizadas na escola do campo, como projetos e complexos temáticos, além dos conteúdos curriculares específicos, sobrecarregam seu trabalho.

Assim, embora a unidade escolar pesquisada esteja localizada em uma ampla área verde, disponha de infraestrutura propícia para o desenvolvimento da temática ambiental e busque abarcar os conteúdos ambientais e a questão da identidade dos educandos no currículo, algumas barreiras ainda persistem e precisam ser transpostas.

A despeito das adversidades, se analisarmos as práticas realizadas na escola do campo em seu conjunto, podemos afirmar que elas abarcam as três dimensões consideradas por Carvalho (2006), como indispensáveis para as práticas de EA que se pretendam politicamente compromissadas, como será retomado brevemente a seguir.

A dimensão do conhecimento esteve presente, entre outras práticas, nos projetos de EA realizados, nos complexos temáticos desenvolvidos e em atividades referentes à questão ambiental, realizadas pelos professores P2, P3, P5, PS1 e PS3, com os seguintes temas, respectivamente: Exploração de metais preciosos e Renascimento cultural; Bioma, Vegetação e Clima; Aquecimento global; Lixo; Produção do conhecimento científico, drogas e pedofilia.

Já a dimensão dos valores éticos pode ser verificada nas práticas referentes aos projetos “Plantando e Vivenciando Valores na Escola” e “Projeto de Acolhida, Recepção e Comunicação”, além de ter sido observada nas práticas realizadas em sala de aula por alguns docentes, dentre os quais, os professores P4, P5, PS3 e pelos responsáveis pelas disciplinas Filosofia e Inglês.

Os valores estéticos, por sua vez, estiveram presentes nas aulas do professor P4, em atividades que propiciaram a apreciação da natureza, além de serem difundidos no projeto de EA “Viveiro de Mudanças” que, de acordo com o PPP, tinha entre seus objetivos, propiciar o embelezamento da escola do campo e da comunidade escolar.

Por fim, a dimensão política apareceu em alguns momentos, como por exemplo, em situações que envolveram a participação da comunidade escolar na tomada de decisões, e esteve presente nas aulas do professor PS3, quando do trabalho com o tema drogas.

Nossa análise aprofundada da EA na escola do campo possibilitou compreender as características dos diferentes níveis de objetivação dessa educação dentro do currículo, nas condições específicas daquela realidade escolar. Verificamos que apesar das limitações existentes, as práticas desenvolvidas nas diversas situações, consideradas em seu conjunto, convergem para uma possível formação do sujeito ético frente às questões ambientais.

Devemos lembrar, ainda, que apesar do papel fundamental que a escola exerce na formação do indivíduo, outras instâncias participam também do desenvolvimento das posturas relacionadas ao meio ambiente. Afinal, como bem destaca Rodrigues (2001), a função de educar não pode ser de responsabilidade de um indivíduo isoladamente, nem mesmo de uma instituição especializada, já que essa é uma tarefa complexa, de responsabilidade social, da qual também participam a família, a comunidade, a religião e instituições sociais, como Estado, partidos políticos, organizações da sociedade civil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fabiana Panetto de. **Projetos de Educação Ambiental e seu desenvolvimento na escola pública: concepções e práticas de professores de Ciências**. 2005. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro - SP.

ALVES, Silvia de Freitas. **Concepções de Educação Ambiental de Professoras de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Goiânia: Tendências Reveladas**. 2008. [Abstract]. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia - GO.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Série Pesquisa, vol. 13. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARARAQUARA. Lei n.º 6.208 de 10 de novembro de 2004. **Plano Municipal de Educação 2004-2013**. Prefeitura do Município de Araraquara: Secretaria Municipal de Educação: Conselho Municipal de Educação: Fórum Municipal de Educação: Câmara Municipal de Araraquara. Araraquara, SP, Câmara Municipal, 10 nov. 2004. Disponível em: <<http://www.leismunicipais.com.br/cgi-local/showinglaw.pl>>. Acesso em: 21 mar. 2012.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei n.º 6938, 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**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 set. 1981. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=313>>. Acesso em: 14 ago. 2008.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 10 jul. 2008.

_____. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: SEF, 1996. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 12 mar. 2012.

_____. Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal. Ministério da Educação e do Desporto. **I Conferência Nacional de Educação Ambiental: Declaração de Brasília para a Educação Ambiental**. Brasília, MMA/MEC, 1997a. Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br>>. Acesso em: 15 ago. 2008.

_____. Lei n.º 9745, de 22 de julho de 1997. **Dá nova redação ao art. 33 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1997b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm>. Acesso em: 04 dez. 2012.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental.

Brasília, MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/web/pcn/05_08_introducao.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2008.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://www.cdcc.sc.usp.br/CESCAR/Material_Didatico/ttransversais.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2008.

_____. 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**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/.../lei9795.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Caderno de Apresentação do Programa Parâmetros em Ação: Meio Ambiente na escola**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 2001. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 14 mai. 2012.

_____. Decreto nº. 4281, de 25 de junho de 2002. **Regulamenta a Lei n. 9795, de 27 de abril de 1999 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2002a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm>. Acesso em: 25 abr. 2012.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Políticas de Melhoria da qualidade da educação: Um balanço institucional**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 2002b. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Relat.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2009.

_____. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. **Programa nacional de Educação Ambiental: ProNEA**. 3ª ed. Brasília: MMA/MEC, 2005. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/.../pronea3.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2009.

_____. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental, Departamento de Educação Ambiental. **Os diferentes matizes da Educação Ambiental no Brasil 1997-2007**. Brasília: MMA, 2008. (Série desafios da Educação Ambiental). Disponível em: <<http://www.portal.mda.gov.br/portal/saf/.../view/.../LivroEducaçãoAmbiental.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2009.

_____. Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Ministério da Educação: CNE/CEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article>. Acesso em: 04 dez. 2012.

CAMPOS, Maria Regina Nunes de. **A Educação Ambiental pela Arte: Uma Análise da Representação Artística de Alunos da 5ª série de uma Escola da Rede de Ensino Estadual do Município de Guaratinguetá, Vale do Paraíba – SP**. 2008. [Abstract]. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ciências Ambientais) – Universidade de Taubaté, Taubaté - SP.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, Heloisa Chalmers Sisle; LOGAREZZI, Amadeu (Orgs.). **Consumo e Resíduos: Fundamentos para o trabalho educativo**. São Carlos: EdUFSCar, 2006, p. 19-41.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A Invenção Ecológica: Narrativas e Trajetórias da Educação Ambiental no Brasil**. 3ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

CARVALHO, Gicele Faissal de. **A Educação Ambiental: práticas pedagógicas em sala de aula em prol do Rio Paquequer e da comunidade da Beira Linha**. 2009. [Abstract]. Dissertação (Mestrado profissionalizante em Ensino de Ciências, da Saúde e do Ambiente) – Centro Universitário Plínio Leite, Niterói - RJ.

CASTRO, Rejane dos Anjos de. **Abordagens e práticas relacionadas à educação ambiental de escolas de ensino fundamental do município de Porto Alegre**. 2007. [Abstract]. Dissertação (Mestrado em Biologia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo - RS.

CZAPSKI, Silvia. **A Implantação da Educação Ambiental no Brasil**. Brasília: MEC, 1998.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9ª ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DIAS, Mirian Gonçalves Araújo. **Educação ambiental: possibilidades para escolas do primeiro ciclo em Goiânia**. 2009. [Abstract]. Dissertação (Mestrado em Ecologia e Produção Sustentável) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia - GO. 2009.

DINARDI, Ailton Jesus. **A Pedagogia Histórico-Crítica como Prática Pedagógica em Educação Ambiental com enfoque em Resíduos Sólidos Urbanos**. 2005. [Abstract]. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru - SP.

DUARTE, Teresa. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **CIES e-Working Papers**. Universidade de Lisboa, nº60. 2009. Disponível em: <http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2012.

FELIZOLA, Matheus Pereira Mattos. **Projetos de Educação Ambiental nas Escolas Municipais de Aracaju/Se**. 2007. [Abstract]. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão - SE.

FERRARI, Alexandre Harlei. **Educação ambiental em escolas de ensino fundamental da rede municipal de Araraquara: do projeto político-pedagógico à sala de aula**. 2009. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara - SP.

FERREIRA, Leila da Costa. **A questão ambiental: sustentabilidade e políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.

FERREIRA, Naura Syria. Carapeto. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2001.

FORMIS, Claudete Aparecida. **Estudo do Processo de construção da Agenda 21 nas escolas da Diretoria de Ensino de Jundiaí-SP**. 2006. [Abstract]. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Universidade de São Paulo, São Paulo - SP.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed. 2000.

GRACIOLLI, Suelen Regina Patriarcha. **Jogo “Guardião do Meio Ambiente”**: uma proposta pedagógica para o Ensino de Ciências e Educação Ambiental. 2009. [Abstract]. Dissertação (Mestrado profissionalizante em Ensino de Ciências) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande - MS.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier. (Coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: MMA, 2004, p. 25-34.

_____. Educação Ambiental: participação para além dos muros da escola. In: MELLO, S. S. de; TRAJBER, R. (coord.). **Vamos Cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola. Brasília: MEC/MMA/UNESCO, 2007, p. 85-93.

_____. **A formação de educadores ambientais**. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

GUIMARÃES, Zara Faria Sobrinha et al. Projetos de Educação Ambiental em escolas do Distrito Federal: a difícil tarefa da sistematização e da interdisciplinaridade. **V Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental**: “Configuração do Campo de Pesquisa em Educação Ambiental”. UFSCar, São Carlos – SP, novembro de 2009.

HENRIQUES, Ricardo et al (Org.). **Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade**. Brasília: SECAD/MEC, 2007.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério; RODRIGUES, Edile Fracaro. A identidade do Ensino Religioso no contexto da laicidade. **Revista Horizonte**. Belo Horizonte, v. 8, n. 19, p.101-113, out./dez. 2010. Disponível em:<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2010v8n19p101>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Para que a Educação Ambiental encontre a educação. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 11-18.

LEFF, Enrique. **Racionalidade Ambiental**: a reapropriação social da natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEITE, Márcia Regina Damian. **Promovendo a Conscientização Ambiental em aulas de Português:** Aplicação da Metodologia “PPP” na Temática da Água. 2009. [Abstract]. Dissertação (Mestrado profissionalizante em Ciências Ambientais) – Universidade de Taubaté, Taubaté - SP.

LIMA, Dayane Feitosa. **Projeto político pedagógico educação ambiental:** uma necessária relação para a construção da cidadania. 2008. [Abstract]. Dissertação (Mestrado em Biologia Urbana) – Centro Universitário Nilton Lins, Amazonas - MA.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs.). **Educação Ambiental:** repensando o espaço da cidadania. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 115-148.

LIPAI, Eneida Maekawa; LAYRARGUES, Philippe Pomier; PEDRO, Viviane Vazzi. Educação Ambiental na escola: tá na lei. In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (coords.). **Vamos Cuidar do Brasil:** conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola. Brasília: MEC/MMA/UNESCO, 2007, p. 23-32.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira.** Brasília: MMA, 2004, p. 65-84.

_____. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; COSSÍO, Maurício F. Blanco. 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”. In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel. (coords.). **Vamos Cuidar do Brasil:** conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola. Brasília: MEC/MMA/UNESCO, 2007, p. 57-64.

LOUREIRO, Denise Gomes. **Educação ambiental no ensino fundamental:** um estudo da prática pedagógica em uma escola municipal de Palmas – TO. 2009. [Abstract]. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília - DF.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAEKAWA, Maria Ester Godoy Pereira. **A transversalidade literária de Manoel de Barros na pedagogia da Educação Ambiental no Pantanal.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá - MT.

NASCIMENTO, Tchoya Gardenal Fina. **A Educação ambiental em escolas particulares de Campo Grande – Mato Grosso do Sul, na ordem jurídica vigente.** 2006. [Abstract]. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional) – Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal, Campo Grande - MS.

NEVES, Juliana Pereira. **O Vir-a-ser da educação ambiental nas escolas públicas de Penápolis - SP**. 2009. [Abstract]. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru - SP. 2009.

OLIVEIRA, André Luis de. **Educação ambiental: concepções e práticas de professores de ciências do ensino fundamental**. 2006. [Abstract]. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá - PR.

PERANDRÉ, Eloaurea Lopes Cunha. **As concepções de ensino de professores e a aprendizagem dos alunos sobre educação ambiental no ensino médio: o caso de uma escola estadual**. 2007. [Abstract]. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande - MS.

PEREIRA, Kely Adriane Brandão. **Educação ambiental em uma escola agrícola de Campo Grande – MS: que saberes e que resultados**. 2007. [Abstract]. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande - MS.

PRADO, José Benedito. **Educação ambiental no ensino formal: dicotomia entre teoria e prática**. 2004. [Abstract]. Dissertação (Mestrado profissionalizante em Ciências Ambientais) – Universidade de Taubaté, Taubaté - SP.

PROJETO **Político Pedagógico**. Araraquara: [s.n.], 2011-2013.

RANCHE, Priscila Machado. **A Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem do tema Água sob a perspectiva da Sustentabilidade**. 2006. [Abstract]. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru - SP.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

RHEINHEIMER, Cristine Gerhardt. **Tecendo a Educação Ambiental através do estudo do Meio Ambiente na escola**. 2004. [Abstract]. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas - RS.

RIBEIRO, Anna Lúvia Rosa. **Educação Ambiental no Espaço Escolar: Uma Prática Pedagógica a Resignificar?**. 2004. [Abstract]. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus - BA.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, ano XXII, n. 76, p. 232-257, Outubro/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 08 nov. 2012.

ROSA, Antonio Vitor. Projetos em Educação Ambiental. **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Brasília, v.2, p. 273-288, 2007.

SANTOS, Franciely Ribeiro dos. **A memória dos idosos na educação ambiental em contexto escolar**. 2008. [Abstract]. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa - PR.

SÃO PAULO (Estado). **Constituição do Estado de São Paulo**. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo: Sala das Sessões, São Paulo, 5 out. 1989. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/internet/interacao/.../constituicao_sp.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2012.

_____. Lei n.º 9.509, de 20 de março de 1997. **Política Estadual do Meio Ambiente**. Palácio dos Bandeirantes, São Paulo, 20 mar. 1997. Disponível em: <http://www.ambiente.sp.gov.br/legislacao/estadual/.../1997_Lei_Est_9509>. Acesso em: 21 mar. 2012.

_____. Lei n.º 12.780, de 30 de novembro de 2007. **Política Estadual de Educação Ambiental**. Palácio dos Bandeirantes, São Paulo, 30 nov. 2007. Disponível em: <http://www.licenciamento.cetesb.sp.gov.br/.../estadual/leis/2007_Lei_Est_12780>. Acesso em: 21 mar. 2012.

SATO, Michéle. **Educação para o Ambiente Amazônico**. 1997. 245 f. Tese (Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: uma análise complexa. **Revista de Educação Pública**. Universidade Federal de Mato Grosso, n. 10, jul/dez. 1997.

SEGALLA, Maria Bernardete. "**Legislinho e sua turma no Manguezal**" em sala de aula: Contribuições para a Educação Ambiental. 2008. [Abstract]. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí - SC.

SILVA, Ana Matilde da. **Pedra da Miraguaia**: tema gerador de atividades pedagógicas em educação ambiental. 2007. [Abstract]. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí - SC.

SILVA, Marinete Aparecida Assencio da. **Educação Ambiental em aulas de Matemática no Ensino Fundamental**. 2006. [Abstract]. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto - SP.

SORRENTINO, Marcos et al. Educação Ambiental como Política Pública. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.

SOUZA, Pedro Paulo Saleme de. **Representações Sociais sobre Meio Ambiente e Práticas Pedagógicas nas Escolas Públicas da área Urbana e Rural do município de Teófilo Otoni/MG**. 2009. [Abstract]. Dissertação (Mestrado profissionalizante em Meio Ambiente e Sustentabilidade) – Unidade de Educação de Cuiabá, Cuiabá - MT.

SOUZA, Tania Mello de. **Educação ambiental formal e não-formal na Bacia Hidrográfica do Rio Marinho (ES)**: parceria Estado, empresa e sociedade civil. 2005. [Abstract]. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro - RJ.

TIRELLI, Irani Cristina Silvério. **A percepção da prática da educação ambiental nas escolas públicas regulares vinculadas à diretoria de ensino da região de Guaratinguetá – SP**: um estudo de caso. 2008. [Abstract]. Dissertação (Mestrado profissionalizante em Ciências Ambientais) – Universidade de Taubaté, Taubaté - SP.

TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia Ramos (Orgs.). **O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?**. Coleção Educação para Todos, Série Avaliação, n. 6. Brasília: SECAD. 2007.

TRAJBER, Rachel; SORRENTINO, Marcos. Políticas de Educação Ambiental do órgão Gestor. In: MELLO, Soraia Silva. de; TRAJBER, Rachel (coords.). **Vamos Cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola**. Brasília: MEC/MMA/UNESCO, 2007, p. 13-21.

UNESCO. Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001. **Instituiu o Plano Nacional de Educação**. Senado Federal, Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2012.

VASCONCELOS, Marcus Aurelius de Oliveira. **Caracterização da prática da educação ambiental nas escolas de Aracaju**. 2008. [Abstract]. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão – SE.

VIVEIRO RUY, Rosimari Aparecida. **A Educação Ambiental em escolas de ensino fundamental e médio do município de São Carlos – SP**. 2006. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Núcleo Temático: Educação Ambiental) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro – SP. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/brc/33004137064P2/2006/ruy_rav_me_rcla.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2010.

ZACHARIAS JÚNIOR, Luiz Carlos. **Aplicação e Análise de Práticas Pedagógicas sobre Percepção e Educação Ambiental com alunos do Ensino Fundamental da rede pública estadual Limeira – SP**. 2009. [Abstract]. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Centro Universitário de Araraquara, Araraquara - SP.

ZANCUL, Maria Cristina de Senzi. **A Ciência que se Ensina: fragmentação, ritualismo e descontinuidade nas práticas de ciências para as séries finais do ensino fundamental**. 2001. 251f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara - SP.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista realizada com a Coordenadora
Pedagógica da Escola do Campo**

- 1) Qual a sua formação acadêmica e há quanto tempo trabalha na área da educação?
- 2) Há quanto tempo atua como coordenadora? E na coordenação dessa escola?
- 3) No ano de 2004 a escola recebeu o Prêmio “Gestão Pública e Cidadania” da Fundação Getúlio Vargas e o I Prêmio Tavares de Lima “Programa Novas Práticas Municipais” do Centro de Estudos e Pesquisas de administração municipal do Governo do Estado de SP pelo Programa Escola do Campo. Que ações desenvolvidas pela escola levaram-na a receber tais prêmios?
- 4) Em 2007 a escola recebeu mais um prêmio do Programa Ação na Escola 2007 com o projeto “Semeando Sonhos de Esperança” (Viveiro de Mudas e Playground) do Instituto Embraer de Educação e Pesquisas. No que consistiu esse projeto?
- 5) Um dos princípios da escola é a “integração e interação com o meio ambiente e conscientização ecológica”. De acordo com o PPP esse princípio será alcançado, entre outras coisas, por meio da promoção de palestras e cursos de capacitação para a comunidade e educadores. Esses eventos são realizados? Se sim, com qual frequência? Quem é o responsável pela sua realização? Quem ministra esses cursos e palestras? Em que local eles são realizados? Existe uma participação efetiva dos professores e da comunidade?
- 6) Outro princípio da escola é a utilização de “espaços e tempos alternativos de educação” (como os lotes, a horta, a mata, a mina, o rio, o pomar, o jardim, a cozinha experimental). Qual o objetivo de se utilizar esses espaços com que frequência eles são utilizados? Em que momentos ocorrem a utilização desses ambientes e por quais professores?
- 7) De acordo com o PPP as atividades de EA realizadas pela escola se dão tanto por um Projeto de EA, quanto pelo desenvolvimento dos Complexos Temáticos, entre os quais “Meio Ambiente e Trabalho”. Os complexos temáticos são trabalhados no horário de aula? De que maneira os professores abordam o tema Meio Ambiente e Trabalho (durante o

desenvolvimento dos conteúdos de suas disciplinas ou como um conteúdo específico abordado em momentos específicos e pré-determinados)?

8) De acordo com o PPP, cada complexo fica sob a responsabilidade de uma determinada disciplina. Por que razão o complexo temático “Meio Ambiente e Trabalho”, desenvolvido no 7º ano, fica sob a responsabilidade dos professores das disciplinas de Geografia e Língua Portuguesa?

9) De acordo com o PPP, no 6º ano todos os complexos temáticos são trabalhados. Quais disciplinas ficam responsáveis pelo desenvolvimento dos mesmos?

10) A elaboração do PPP foi coletiva (SME, educadores, militante do MST, pesquisadores, técnicos do INCRA e ITESP, representantes dos educandos e da comunidade). Quem sugeriu o desenvolvimento de um projeto de EA?

11) De acordo com o PPP, o subprojeto de EA – Viveiro de Mudas, desenvolvido no 6º e 7º ano, está sob a responsabilidade das disciplinas de Ciências, Geografia e Matemática. Por quê? Somente essas disciplinas participam do desenvolvimento do referido Projeto? Em que horário e com qual frequência esse projeto é desenvolvido? De que maneira os professores trabalham os conteúdos propostos para o desenvolvimento do projeto (em momentos específicos e pré-determinados ou durante o desenvolvimento dos conteúdos de suas disciplinas)? Como o projeto pretende envolver a comunidade?

12) De acordo com o PPP esse subprojeto é desenvolvido em parceria com o SENAR, INCRA e ITESP. O desenvolvimento do subprojeto seria possível sem essas parcerias? Por quê? Essas parcerias ocorrem em todos os subprojetos de EA realizados na escola?

13) Sobre o subprojeto de EA – Agroecologia/Horta desenvolvidos no 8º e 9º anos, quais as disciplinas responsáveis pelo seu desenvolvimento? Por quê? De que maneira os professores trabalham os conteúdos propostos para o desdobramento do projeto e em que momento? Qual a duração desse projeto?

14) Qual o destino das mudas e hortaliças plantadas?

15) Comente sobre o reflorestamento da mina.

16) Como a coordenação avalia o trabalho que a escola realiza com EA?

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista realizada com os Professores da Escola do Campo

- 1) Qual sua formação acadêmica? Possui alguma pós-graduação? Se sim, em que área?
- 2) Há quanto tempo atua como professor? E como professor dessa escola?
- 3) De acordo com o PPP da escola, sua disciplina é uma das responsáveis pelo desenvolvimento do complexo temático “X”. Você desenvolve atividades referentes a esse complexo temático, nos momentos pré-determinados?
 - 3.1) Se sim, que tipo de práticas ou atividades desenvolve? Descreva.
 - 3.2) Que materiais ou recursos você utiliza para o desenvolvimento dessas atividades?
 - 3.3) Se não, por quê?
 - 3.4) Acredita que sua formação acadêmica lhe dá embasamento suficiente para abordar essa temática com seus alunos ou necessita de formação complementar?
 - 3.5) Qual sua opinião sobre o desenvolvimento dos complexos? E qual sua opinião sobre o fato de ser responsável pelo desenvolvimento desse complexo em específico?
- 4) Também de acordo com o PPP, você é um dos responsáveis pelo desenvolvimento do projeto “Plantando e Vivenciando Valores na Escola”. Desenvolve alguma prática ou atividade relacionada a esse projeto?
 - 4.1) Se sim, que tipo de práticas ou atividades desenvolve? Descreva.
 - 4.2) Em que momentos desenvolve essas atividades?
 - 4.3) Que materiais ou recursos você utiliza para o desenvolvimento dessas atividades?
 - 4.4) Se não, por quê?
- 5) Ainda de acordo com o PPP, a escola desenvolve um projeto de EA intitulado “Viveiro de Mudanças” no 6º e 7º anos e o “Agroecologia/Horta” no 8º e 9º anos. Em sua disciplina, você desenvolve alguma prática ou atividade relacionada a esse projeto ou a essa temática?

Se sim,

 - 5.1) Que tipo de práticas ou atividades desenvolve? Descreva.
 - 5.2) Em que momentos desenvolve essas atividades?
 - 5.3) Que materiais ou recursos você utiliza para o desenvolvimento dessas atividades?
 - 5.4) Em sua opinião, existem facilidades para atuar com Educação Ambiental? Se sim, quais?

5.5) Você encontra alguma dificuldade para atuar com Educação Ambiental no contexto escolar? Se sim, qual(is)?

Se não,

5.6) Por quê?

6) Tem alguma formação complementar relacionada à Educação Ambiental? Se sim qual?

7) O que é Educação Ambiental para você? Qual o objetivo de se trabalhar essa temática?