

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS  
CURSO DE PLANEJAMENTO E GESTÃO PARA O DESENVOLVIMENTO RURAL  
- PLAGEDER**

**LUIZ CALLEGARO**

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A DISCUSSÃO SOBRE AS QUESTÕES  
AMBIENTAIS: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA RURAL NA  
COMUNIDADE DE ESPÍRITO SANTO – ALEGRIA - RS.**

**Três de Maio - RS  
2013**

**LUIZ CALLEGARO**

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A DISCUSSÃO SOBRE AS QUESTÕES  
AMBIENTAIS: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA RURAL NA  
COMUNIDADE DE ESPÍRITO SANTO – ALEGRIA - RS.**

Trabalho de conclusão submetido ao Curso de Graduação Tecnológica em Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural - PLAGEDER, da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como quesito parcial para a obtenção do título de Tecnólogo em Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural.

Orientador: Prof. Dr. Fábio de Lima Beck

Tutora: Sarita Mercedes Fernandez

**Três de Maio – RS**

**2013**

**LUIZ CALLEGARO**

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A DISCUSSÃO SOBRE AS QUESTÕES  
AMBIENTAIS: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA RURAL NA  
COMUNIDADE DE ESPÍRITO SANTO – ALEGRIA - RS.**

Trabalho de conclusão submetido ao Curso de Graduação Tecnológica em Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural - PLAGEDER, da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como quesito parcial para a obtenção do título de Tecnólogo em Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural.

Aprovado.

---

Prof. Dr. Fábio de Lima Beck  
Orientador  
UFRGS

---

Profa. Dra. Rumi Regina Kubo  
UFRGS

---

Prof. Dr. Luciano Silva Figueiredo  
UFRGS

Três de Maio, 25 de Julho de 2013.

Dedico este trabalho a todos os educadores que  
atuam em escolas do campo.

## AGRADECIMENTOS

Escrever este trabalho foi um grande desafio pessoal de perseverança. Sua concretização só foi possível graças à colaboração de várias pessoas que de forma tão especial me dedicaram tempo, atenção, preocupação e informações essenciais, por isso gostaria de deixar aqui expressa a minha gratidão a todos aqueles que ajudaram a tornar possível a concretização deste trabalho:

Gostaria primeiramente de agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, criou o Curso de Graduação Tecnológica em Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural, através da modalidade do ensino a distância, pois só assim pude ter a oportunidade de ingressar na Universidade Federal e desfrutar de toda a sua estrutura de ensino, que me possibilitou além de capacitação e educação formal de uma graduação tecnológica, também me proporcionou um grande crescimento pessoal e oportunizou o estabelecimento de novas relações de amizade.

Sou imensamente grato também ao meu orientador Professor Fábio de Lima Beck e a Tutora Sarita Mercedes Fernandez, minha co-orientadora, pelas leituras atentas e por suas orientações prestimosas que me permitiram ir descobrindo o caminho a seguir, as informações a buscar, as análises a realizar, enfim, me mostraram tudo o que era preciso para que enfim eu pudesse finalizar este trabalho.

Agradeço também a todos os professores, coordenadores, tutores presenciais e a distância, com os quais tive o prazer de trabalhar durante minha trajetória acadêmica no PLAGEDER. Em especial, gostaria de agradecer a toda equipe de profissionais do Polo da UAB em Três de Maio/RS, pois lá sempre pude contar com todo o suporte que precisei.

Além disso, gostaria de agradecer a toda a minha família e amigos, em especial a minha esposa Janete e minha filha Franciéli, que sempre me apoiaram durante toda a jornada da minha graduação. Sem esse apoio tudo teria sido bem mais difícil.

Por fim, gostaria de agradecer a Escola Estadual de Ensino Fundamental Espírito Santo e toda a sua comunidade escolar de educadores, funcionários, educandos e seus pais, pois sem sua disponibilidade e auxílio não teria conseguido realizar esse trabalho. Agradeço por terem confiado em mim e por terem me proporcionado através desta pesquisa, explorar toda a riqueza do trabalho que vem sendo desenvolvido nesta escola do campo no interior do estado do Rio Grande do Sul. Com certeza o reconhecimento e divulgação de todo esse trabalho e esforço coletivo que vem sendo realizado nesta instituição significam muito para todas as pessoas envolvidas nesse processo. Obrigado a todos!

[A utopia] “Ela está no horizonte – diz Fernando Berri. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar” (Eduardo Galeano, 1994, p. 310).

## RESUMO

Este trabalho de pesquisa é fruto de um estudo de caso realizado junto a Escola Estadual de Ensino Fundamental Espírito Santo, localizada no meio rural do município de Alegria – RS. Desde 2001, esta Escola sofreu intensas transformações e passou a integrar a discussão ambiental em suas práticas pedagógicas. Este estudo de caso pretende analisar as motivações que fizeram com que esta Escola passasse a atuar legitimamente como uma Escola do Campo e a trabalhar com o tema da Educação Ambiental de maneira transversal. Nesta pesquisa também se buscou perceber se esse trabalho de educação ambiental realizado pela Escola tem repercutido sobre a comunidade local. Visando dar elementos de resposta a esses questionamentos, como grade de leitura analítica utilizou-se principalmente as contribuições teóricas de Paulo Freire sobre a aprendizagem partindo do contexto da realidade, além de utilizarmos as contribuições analíticas da concepção transformadora da Educação Ambiental. A estratégia metodológica utilizada neste trabalho foi de base qualitativa, envolvendo estudo de caso e análise de conteúdo temática. Os principais resultados alcançados permitem afirmar que as transformações da Escola foram motivadas por um contexto normativo mais amplo e também devido às demandas da própria comunidade local onde esta Escola encontra-se inserida. Além disso, as ações realizadas pela escola alcançaram seus objetivos de estimular a sensibilização e a conscientização sobre as questões ambientais, embora, do ponto de vista macrossocial, esses aspectos por si só não se traduziram em mudanças efetivas visando dar soluções para os problemas ambientais vivenciados localmente.

**Palavras-Chave:** Educação do Campo. Educação Ambiental. Práticas Pedagógicas. Agricultura Familiar.

## **ABSTRACT**

This research is the result of a case study conducted at the State School of the Espírito Santo Elementary School, located in the rural municipality of Alegria - RS. Since 2001, the School has undergone intense changes and joined the environmental discussion in their teaching practices. This case study aims to analyze the motivations that made this school pass the act legitimately as a Field School and working with the theme of environmental education in a transversal way. This research also sought to understand whether this environmental education program conducted by School has passed on to the local community. Aiming to provide elements to answer these questions, such as analytical reading grid was used primarily theoretical contributions of Paulo Freire about learning starting from the context of reality, and we use the analytical contributions of the transformative conception of environmental education. The strategy used in this study was based on qualitative, involving case study and thematic content analysis. The main results have revealed that the transformations of the School were motivated by a broader normative context and also due to the demands of the community where this school is located. Furthermore, the actions taken by the school achieved its goals of stimulating awareness and awareness of environmental issues, although the macro-perspective, these aspects alone does not translate into actual changes aiming to provide solutions to environmental problems experienced locally .

**Keywords:** Rural Education. Environmental Education. Pedagogical Practices. Family Farming.

## LISTA DE SIGLAS

ACPM –	Associação do Círculo de Pais e Mestres
CEFA's –	Centros Familiares de Formação por Alternância
CF –	Constituição Federal
CFR's –	Casas Familiares Rurais
CMMAD –	Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
CNBB –	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE/CEB –	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
CONTAG –	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
COTRICAMPO –	Cooperativa Triticola Mista Campo Novo Ltda.
CPT –	Comissão Pastoral da Terra
CRE/RS –	Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
CTG –	Centro de Tradições Gaúchas
EA –	Educação Ambiental
EEEF –	Escola Estadual de Ensino Fundamental
EFA's –	Escolas Famílias Agrícolas
EJA –	Educação de Jovens e Adultos
EMATER –	Empresa Estadual de Assistência Técnica e Extensão Rural
ENERA –	Encontro nacional de Educadores e Educadores da Reforma Agrária
EXPOINTER –	Exposição Internacional de Animais, Máquinas, Implementos e Produtos Agropecuários
FEE –	Fundação de Economia e Estatística
FEPAM –	Fundação Estadual de Proteção ao Meio Ambiente
FUNDEB -	Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases
MEB –	Movimento de Educação de Base
MEC –	Ministério de Educação e Cultura
MST –	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTG –	Movimento Tradicionalista Gaúcho
ONG's	Organizações Não Governamentais
ONU –	Organização das Nações Unidas
PCN's –	Parâmetros Curriculares Nacionais
pH –	Potencial de Hidrogênio
PLAGEDER –	Curso de Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural
PNBE - .	Programa Nacional Biblioteca da Escola –
PNEA –	Política Nacional de Educação Ambiental
PNLD –	Programa Nacional do Livro Didático
PROCAMPO –	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROEXT –	Programa de Extensão Universitária
PROJOVEM –	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONACAMPO –	Programa Nacional de Educação do Campo

PRONATEC –	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT –	Partido dos Trabalhadores
RENAFOR –	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica
Rio-92 –	Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
SEE –	Secretaria Estadual de Educação
SENAR –	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SETREM –	Sociedade Educacional Três de Maio
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UnB –	Universidade de Brasília
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF –	Fundo das nações Unidas para a Infância
UNIJUÍ –	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 01: Localização geográfica do município de Alegria-RS</b> .....	93
<b>FIGURA 02: Localização da EEEF Espírito Santo (Alegria-RS)</b> .....	95
<b>FIGURA 03: Escola Estadual de Ensino Fundamental Espírito Santo</b> .....	115
<b>FIGURA 04: Horto Medicinal da Escola</b> .....	148
<b>FIGURA 05: Envolvimento dos educandos, educadores e funcionários nas práticas fora de sala de aula</b> .....	150
<b>FIGURA 06: Bosque da Escola</b> .....	150
<b>FIGURA 07: Plantio de árvores nativas pelos educandos</b> .....	151
<b>FIGURA 08: Educandos trabalhando no minhocário</b> .....	152
<b>FIGURA 09: Educandos trabalhando nas lavouras de subsistência</b> .....	153
<b>FIGURA 10: Horta da Escola</b> .....	154
<b>FIGURA 11: Diversidade de cultivos na horta da Escola</b> .....	154
<b>FIGURA 12: Pomar da Escola</b> .....	155
<b>FIGURA 13: Alunos trabalhando no pomar da Escola</b> .....	156
<b>FIGURA 14: Visita técnica ao pomar da Escola</b> .....	156
<b>FIGURA 15: Jardim da Escola</b> .....	157
<b>FIGURA 16: Jardim em frente à Escola</b> .....	157
<b>FIGURA 17: Aplicação de calda natural para controle de pragas dos cultivos</b> .....	158
<b>FIGURA 18: Preparação da determinação do Potencial de Hidrogênio (pH)</b> .....	159
<b>FIGURA 19: Referências de pH</b> .....	159
<b>FIGURA 20: Visão geral da estufa da Escola</b> .....	160
<b>FIGURA 21: Produção de tomate na estufa da Escola</b> .....	161
<b>FIGURA 22: Produção de alface na estufa da Escola</b> .....	161

<b>FIGURA 23: Produção de couve-chinesa na estufa da Escola .....</b>	<b>162</b>
<b>FIGURA 24: Produção de vagem na estufa da Escola .....</b>	<b>162</b>
<b>FIGURA 25: Produção de melão na estufa da Escola .....</b>	<b>163</b>
<b>FIGURA 26: Cobertura do solo com adubação verde.....</b>	<b>164</b>
<b>FIGURA 27: Plantio de milho sobre cobertura verde com o uso de rolo-faca .....</b>	<b>165</b>
<b>FIGURA 28: Dias de Campo realizados na Escola.....</b>	<b>166</b>
<b>FIGURA 29: Produção de mudas frutíferas por estaquia.....</b>	<b>166</b>
<b>FIGURA 30: Plantio do trigo utilizando calda sulfocálcica .....</b>	<b>167</b>
<b>FIGURA 31: Palestras realizadas na Escola sobre segurança alimentar .....</b>	<b>168</b>
<b>FIGURA 32: Palestras realizadas na Escola sobre a contaminação por agrotóxicos....</b>	<b>168</b>
<b>FIGURA 33: Palestras realizadas na Escola sobre plantas medicinais e fitoterápicos .</b>	<b>169</b>
<b>FIGURA 34: Cursos realizados na Escola .....</b>	<b>170</b>
<b>FIGURA 35: Cisterna construída na Escola .....</b>	<b>171</b>
<b>FIGURA 36: Pais e educandos construindo a estufa da Escola .....</b>	<b>172</b>
<b>FIGURA 37: Mães e educandos aprendendo a utilizar ervas medicinais .....</b>	<b>173</b>
<b>FIGURA 38: Pais e educadores participando da elaborando dos alimentos para a festa junina.....</b>	<b>173</b>
<b>FIGURA 39: Participação ativa dos pais nas reuniões escolares .....</b>	<b>174</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 01: Diretrizes básicas para a Educação do Campo.....</b>	<b>66</b>
<b>QUADRO 02: Eixos e Ações do PRONACAMPO.....</b>	<b>68</b>
<b>QUADRO 03: Tendências Pedagógicas no Brasil.....</b>	<b>73</b>
<b>QUADRO 04: Características e diferenças entre a Educação Ambiental Reformista e a Educação Ambiental Transformadora .....</b>	<b>81</b>
<b>QUADRO 05: Etapas e procedimentos da Análise de Conteúdo .....</b>	<b>107</b>
<b>QUADRO 06: Principais etapas da pesquisa realizada .....</b>	<b>110</b>
<b>QUADRO 07: Informações básicas sobre as educadoras entrevistadas .....</b>	<b>112</b>
<b>QUADRO 08: Informações básicas sobre os pais entrevistados .....</b>	<b>113</b>
<b>QUADRO 09: Informações básicas sobre os educandos que responderam ao questionário.....</b>	<b>114</b>
<b>QUADRO 10: Análise de Conteúdo das entrevistas realizadas com os educadores da Escola – Parte I .....</b>	<b>120</b>
<b>QUADRO 11: Detalhamento do Projeto “Terra é Vida”.....</b>	<b>131</b>
<b>QUADRO 12: Sistematização das análises de conteúdo das entrevistas realizadas com os educadores da Escola - Parte II.....</b>	<b>175</b>
<b>QUADRO 13: Análise de Conteúdo das entrevistas realizadas com os pais dos educandos.....</b>	<b>181</b>
<b>QUADRO 14: Análise de Conteúdo dos questionários respondidos pelos os educandos da Escola.....</b>	<b>185</b>

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	18
2.1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL .....	18
2.2. O ENSINO AGRÍCOLA NO BRASIL .....	40
2.3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	50
2.4. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....	70
<b>3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	93
<b>4. RESULTADOS DA PESQUISA E DISCUSSÕES</b> .....	111
4.1. O PRIMEIRO OBJETIVO ESPECÍFICO: TRANSFORMAÇÕES CURRICULARES DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ESPÍRITO SANTO E SUAS MOTIVAÇÕES .....	111
4.1.1. Comunidade escolar pesquisada: os sujeitos da Escola .....	111
4.1.2. A EEEF Espírito Santo: objeto de pesquisa .....	115
4.2. O SEGUNDO OBJETIVO ESPECÍFICO: PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DESENVOLVIDAS NA ESCOLA E SUAS REPERCUSSOES NA COMUNIDADE .....	147
4.3. O TERCEIRO OBJETIVO ESPECÍFICO: REPERCUSSÕES DA INTRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO TEMA TRANSVERSAL ENTRE OS EDUCANDOS ATIVIDADES EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS NA ESCOLA .....	183
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	190
<b>6. REFERÊNCIAS</b> .....	195
<b>APÊNDICES</b> .....	208

## 1. INTRODUÇÃO

A escola tem importância fundamental na construção do indivíduo. É nela que o educando recebe a educação formal que lhe garante o suprimento de um dos seus direitos básicos e fundamentais como cidadão: o direito a ter educação. Embora se saiba que o processo educativo não se restringe somente ao ambiente escolar, envolvendo também os aspectos familiares, sociais e culturais, nos quais o educando encontra-se inserido, é na escola que se centraliza esse processo de ensino-aprendizagem focado, principalmente, nos princípios fundamentais da dignidade humana.

Nesse trabalho, se discutirá sobre um tipo especial de escola, uma Escola do Campo, localizada no interior do município de Alegria, na região noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Esta escola, denominada Escola Estadual de Ensino Fundamental Espírito Santo, foi fundada em 1956 e desde o ano de 2001 passou por uma profunda transformação que a fez despontar como uma referência em ensino e aprendizagem na comunidade rural onde atua.

Este estudo de caso pretende analisar como uma Escola do Campo, que trabalha com o tema transversal da Educação Ambiental, pode contribuir com as discussões sobre as questões ambientais em uma comunidade rural específica, visando observar a inter-relação da contribuição do Projeto Político Pedagógico implantado na Escola com os conhecimentos do saber, dos valores, comportamentos, atitudes e conhecimento da comunidade em que está inserida e como essas transformações podem influenciar a vida dos educandos e da comunidade escolar onde atua.

Tendo em vista que a criança, filha de agricultores familiares, que vai para a cidade estudar desde a educação infantil, dificilmente depois de formada retorna para o interior para continuar trabalhando na agricultura, com isso têm-se também o esvaziamento da população, com a migração desta para cidades maiores. A pesquisa pretende assim contribuir para debater a temática da educação do campo articulada com a educação ambiental, como duas dimensões importantes para as propostas de desenvolvimento voltadas para o meio rural.

Acreditando que é preciso garantir o desenvolvimento rural e que se fazem urgentes a proposição de soluções dos problemas no meio rural que são muitos, confia-se que se pode começar pela educação, mantendo as escolas rurais, adequando seus currículos e proporcionando uma aprendizagem compatível ao ambiente no qual esta instituição de ensino se encontra inserida.

Tendo em vista a complexidade e o debate em torno destes conceitos, esta pesquisa focou especificamente o caso de uma escola situada no meio rural do noroeste do estado do Rio Grande do Sul: a Escola Estadual de Ensino Fundamental Espírito Santo, no município de Alegria – RS.

Desta forma, apresenta-se o problema de pesquisa que moveu a realização deste trabalho: os elementos de Educação do Campo trabalhados na Escola analisada conseguem contribuir para problematizar as questões ambientais envolvidas na produção agropecuária da comunidade em que a instituição de ensino está inserida?

Assim, pode-se afirmar que o objetivo geral deste trabalho de pesquisa é o de analisar como a Educação do Campo contribui na discussão sobre a questão ambiental na Escola estudada, levando em conta a realidade rural da comunidade onde ela encontra-se inserida.

Para tanto, apresentam-se como objetivos específicos: a) Analisar por quais transformações curriculares a Escola passou ao longo da última década e quais foram as motivações que levaram a essas transformações; b) Analisar se existem práticas educativas de Educação Ambiental realizadas pela escola que visem a valorização da vida no campo e se elas repercutem também na comunidade; c) Observar se a introdução da Educação Ambiental como tema transversal na proposta pedagógica da Escola está ajudando os educandos a entenderem de forma mais ampla a questão ambiental para além da ecologia e a refletirem, de forma mais crítica, a respeito das questões ambientais atuais envolvidas na realidade da produção agrícola local.

Neste sentido, o referido trabalho quer contribuir com uma análise sobre a importância das escolas do campo para um município de economia essencialmente agrícola. Elas não podem estar centralizadas, distantes da realidade do aluno, precisam ouvir as necessidades e interesses das comunidades com a participação dos familiares, educadores e dos governantes.

A importância do presente trabalho reside então em utilizar uma abordagem qualitativa para compreender os motivos que levaram a EEEF Espírito Santo a transformar sua metodologia pedagógica de trabalho e quais consequências essa transformação teve na vida dos educandos e da comunidade local, além do fato de existirem poucos estudos, na região escolhida, que enfoquem tais aspectos de forma direta. Além disso, a localidade escolhida para ser alvo do presente trabalho é pouco abordada por pesquisas acadêmicas voltadas para a caracterização e compreensão do universo socioeconômico local. Tendo ainda em vista que não há pouca realização de pesquisas sobre o meio rural nessa região e de temas

como a agricultura familiar, desenvolvimento rural, educação do campo, educação ambiental, entre outros, sendo este estudo importante colaborador nesse sentido.

Isso pode significar uma contribuição importante para um maior conhecimento de aspectos específicos do local estudado, a partir da realização deste trabalho.

Por fim, cabe observar que o presente trabalho está organizado em cinco capítulos, sendo o primeiro referente a introdução que, como visto, aponta a problematização da pesquisa, os seus objetivos e o recorte realizado na construção do estudo. No capítulo dois apresenta-se o referencial teórico utilizado no trabalho, versando sobre a temática Educação do Campo, suas concepções e relações com o contexto histórico, social e ambiental, e as experiências dos movimentos sociais populares do campo, os aspectos legais e as diretrizes que orientam e fundamentam a implantação das políticas públicas para uma Educação Básica do Campo. Além disso, no capítulo dois discute-se sobre a importância da Educação Ambiental nas escolas, a partir de uma perspectiva transformadora, pois se entende que essas ideias podem ser orientadoras na construção de um modelo de ação pedagógica que priorize a Educação Ambiental junto aos educandos, ajudando-os a refletir e auxiliá-los a assumirem uma postura mais crítica e de fato atuante frente às questões ambientais na atualidade. No capítulo três expõem-se os elementos metodológicos utilizados durante a pesquisa. No capítulo quatro serão apresentados os resultados e discussão do trabalho, sendo que estes permitem afirmar que as transformações da Escola foram motivadas por um contexto normativo mais amplo e também devido às demandas da própria comunidade local onde esta Escola encontra-se inserida. Além disso, as ações realizadas pela escola alcançaram seus objetivos de estimular a sensibilização e a conscientização sobre as questões ambientais. Concluindo o trabalho de pesquisa, apresenta-se no capítulo cinco as considerações finais, com as principais conclusões sobre a pesquisa realizada.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, será abordada na primeira seção a Educação do Campo, suas concepções, contexto histórico, social e influências dos movimentos sociais populares do campo, os aspectos legais e as diretrizes que orientam e fundamentam a implantação das políticas públicas para uma Educação Básica do Campo, bem como as discussões teóricas que envolvem esse tema.

Além disso, neste capítulo será discutido também sobre o surgimento da Educação Ambiental e a importância de sua introdução como tema transversal nos projetos pedagógicos das escolas, apresentando assim o seu contexto histórico e algumas reflexões teóricas que nos oferecerão a base orientadora para se analisar o objeto de estudo deste trabalho.

### 2.1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Esta seção do trabalho pretende primeiramente realizar um resgate histórico sobre a evolução histórica da educação no Brasil até efetiva normatização da Educação do Campo no país, buscando-se conjuntamente também apresentar as contribuições teóricas a respeito dessa temática.

O início histórico da educação formal no Brasil remete ao ano de 1549, com a vinda de padres da Companhia de Jesus (denominados jesuítas) ao Brasil. Antes desse período não existiam escolas formais e a aprendizagem de ofícios era “[...] desenvolvida de maneira informal, no próprio ambiente do trabalho, sem padrões ou regulamentações, sem atribuições de tarefas próprias para os aprendizes.” (CUNHA, 2000, p. 31-32 *apud* SILVESTRE, 2010, p. 26).

No Brasil, a atuação dos jesuítas foi praticamente exclusiva por 210 anos. Os jesuítas se dedicaram a pregação da fé católica e ao trabalho educativo. Inicialmente com o propósito de formar novos padres, os jesuítas criaram escolas de ordenação e, como ação secundária, ofereceram formação a uns poucos filhos dos colonizadores portugueses e mestiços. Esse trabalho foi evoluindo e os jesuítas se tornaram os precursores e mantiveram o monopólio na construção de seminários, colégios e internatos no Brasil, onde continuava a formação de

novos padres, além de também passarem a oferecer cursos para os filhos da burguesia: fazendeiros, senhores de engenhos, comerciantes. Nas escolas dos Jesuítas, ensinava-se português, doutrina cristã, música instrumental e o canto orfeônico (ensino de partituras e da tradição erudita ocidental). Nesse plano, era possível progredir nos estudos, ou para a formação técnica ou para a continuidade dos estudos de gramática que, depois, para os filhos dos que detinham poder econômico seriam finalizados na Europa. Não havia oportunidade para todos, ao contrário, apenas para uma pequena parcela: os filhos das elites (QUEIROZ; MOTA, 2007).

Além do ensino das primeiras letras, os jesuítas mantinham também os cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para formação de sacerdotes.

No curso de Letras estudava-se Gramática Latina, Humanidades e Retórica; e no curso de Filosofia estudava-se Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais. Os que pretendiam seguir as profissões liberais iam estudar na Europa, na Universidade de Coimbra, em Portugal, a mais famosa no campo das ciências jurídicas e teológicas, e na Universidade de Montpellier, na França, a mais procurada na área da medicina. (BELLO, 1998, p.2).

Segundo FELINTO (2009, p. 9), “somente os membros das elites burguesas tinham acesso à educação, as classes populares eram apenas catequizadas e doutrinadas com o intuito de serem mantidas sob controle, os jovens burgueses eram preparados para exercer a hegemonia cultural e política para se tornarem bons dirigentes”.

Já junto aos indígenas, os jesuítas se dedicavam à conversão destes à fé católica. Por isso, para convertê-los era necessário ensinar-lhes a ler e escrever.

[...] os jesuítas desejavam convertê-los ao cristianismo e aos valores europeus, já os colonizadores estavam interessados em usá-los como escravos. Os jesuítas então pensaram em afastar os índios dos interesses dos colonizadores e criaram as reduções ou missões, no interior do território. Nestas Missões, os índios, além de passarem pelo processo de catequização, também eram orientados ao trabalho agrícola, que garantiam aos jesuítas uma de suas fontes de renda. (BELLO, 1998, p. 2)

Além disso, para garantir a fixação dos povos indígenas e construção dos povoados, os jesuítas ofereciam aos índios o ensino prático em técnicas de agricultura e pecuária e elementos de arquitetura, cantaria (arte de talhar pedras visando a construção de edifícios e

muros), carpintaria, fundição e artes diversas: escultura, pintura, gravura, poesia, música, teatro, oratória, e ciências.

Os jesuítas nos legaram um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos. Discriminatórios e preconceituosos, os jesuítas dedicaram-se à formação das elites coloniais e difundiram nas classes populares a religião da subserviência, da dependência e do paternalismo e tratamento diferenciado entre as classes sociais, características marcantes de nossa cultura ainda hoje. (GADOTTI, 2003, p. 231 *apud* FELINTO, 2009, p. 10).

Os jesuítas exerceram forte influência na educação brasileira e sobre a sociedade, especialmente na burguesia, que foi formada em suas escolas. Eles introduziram, no período colonial, uma concepção de educação que contribuiu para o fortalecimento das estruturas de poder hierarquizadas e de privilégios para um pequeno grupo. Enfim, a educação tinha o papel de ajudar a perpetuar as desigualdades sociais e de classe (QUEIROZ; MOTA, 2007).

O método educacional dos Jesuítas prevaleceu no Brasil por mais de dois séculos. No ano de 1759 os jesuítas foram expulsos das terras brasileiras pelo Marquês de Pombal. A causa da expulsão foram os conflitos ideológicos com a corte portuguesa. “[...] No momento da expulsão os jesuítas tinham 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras instaladas em todas as cidades onde havia casas da Companhia de Jesus.” (BELLO, 1998, p. 2).

Com a expulsão da Companhia de Jesus, em 1759, houve um desmoronamento do principiante sistema educacional brasileiro. Porém, em 1808, com a vinda da família real portuguesa e instalação da Corte no Brasil, as exigências oriundas das transformações políticas e econômicas deste período fizeram com que a educação voltasse a se organizar e se teve início a implantação de atividades acadêmicas e culturais no Brasil Colônia (SILVESTRE, 2010, p. 26).

[...] Todo um aparelho burocrático vinha para a Colônia: ministros, conselheiros, juízes da Corte Suprema, funcionários do Tesouro, parentes do exército e da marinha, membros do Clero. Seguiam também o tesouro real, os arquivos do governo, uma máquina impressora e várias bibliotecas que seriam a base da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. [...] Entre outros aspectos, esboçou-se aí uma vida cultural. O acesso aos livros e a uma relativa circulação de ideias foram marcas distintivas do período. Abriam-se também teatros, bibliotecas, academias literárias e científicas para atender aos requisitos da Corte e da população urbana em rápida expansão [...]. (FAUSTO, 2004, p. 121 *apud* SILVESTRE, 2010, p. 26-27).

Com a chegada da família real portuguesa, foram implementadas as primeiras instituições públicas de ensino no país, sendo as mesmas de nível superior, enquanto o ensino secundário, propedêutico, servia como preparatório ao ingresso nos cursos superiores locais e nas universidades no exterior. (CUNHA, 2000, p. 69 *apud* SILVESTRE, 2010, p 27).

Assim, a transferência da sede da monarquia portuguesa para o Brasil representou um marco na história do país e mudou o quadro das relações internacionais, consolidando no Brasil o movimento liberal surgido na Europa. Dessa forma, com a proclamação da independência do Brasil em 1822, o período de Regência e a efetivação do segundo império refletiram o processo de reestruturação de um sistema mais amplo em nível mundial, o sistema econômico do capitalismo, que teve seus desdobramentos locais, e que exigiu, também, uma modificação na base da produção agrícola brasileira (SILVESTRE, 2010).

O Brasil, neste período, vivia o reflexo das transformações que já se iniciavam na Europa e na América do Norte, influenciadas principalmente pelo Iluminismo e pelo Liberalismo, destacando a Independência dos Estados Unidos em 1776, a Revolução Francesa em 1789 e a Revolução Industrial, que teve início na Inglaterra em meados do século XVIII. Assim, o Brasil foi aos poucos se tornando capitalista e este novo sistema exigia também mudanças nos métodos e técnicas de produção agrícola. Tais mudanças foram ocorrendo a partir da substituição gradual da mão de obra escrava pelo trabalho livre, e com a legitimação da propriedade privada nas mãos de poucos, surgindo então a necessidade cada vez maior de uma readequação das técnicas de produção agrícola, até então, muito rudimentares. Por isso é nesse período que surgiram as primeiras escolas agrícolas (FEITOSA, 2006).

Assim, nota-se portanto, a estrutura do sistema educacional brasileiro, com características determinadas pelo desenvolvimento socioeconômico existente: para os pobres, o ensino voltado para a formação de mão-de-obra, e, para os ricos, a formação de caráter propedêutico [...] A elite correspondia a formação acadêmica, intelectualizada, descolada de ações instrumentais; aos trabalhadores, a formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado, quase que exclusivo, de formas de fazer. (KEUNZER, 2000, p. 27 *apud* SILVESTRE, 2010, p. 30).

Segundo CARDOSO (2000), durante meados do século XVIII, a partir do advento da indústria baseada na máquina, a produção dos bens necessários à vida da sociedade transformou-se profundamente, mudando também as exigências da formação escolar. Sendo assim, o aprendizado praticado desde a Antiguidade, no qual os ofícios eram aprendidos por meio da observação e da imitação dos mestres que os exerciam, tornou-se ultrapassado, se

fazendo necessário criar uma nova instrução, que levasse em conta o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, necessárias aos novos processos produtivos.

Dessa forma o mundo do trabalho entrava no campo da educação formal, por um lado através da capacitação de trabalhadores que produzissem ‘de acordo com as máquinas’, exigência da Revolução Industrial, ou mesmo de renovação do aprendizado artesanal, que precisava de ‘especializações modernas’ e por outro lado, através do movimento pedagógico de renovação da educação intitulado de Escola Nova, que fundamentava a ação pedagógica na ação e na atividade da criança. [...] Assim a instrução técnico-profissional promovida pelas indústrias ou pelos Estados e a educação ativa das Escolas Novas, embora por caminhos diferentes, baseavam-se num mesmo elemento formativo, o trabalho, e visavam o mesmo objetivo formativo, o homem capaz de produzir ativamente. (CARDOSO, 2000, p. 1-2)

Por isso, durante o período a educação brasileira era destinada principalmente a uma minoria privilegiada da população, e embora o Brasil fosse um país predominantemente agrário, onde prevaleciam o latifúndio, a escravidão, a monocultura de exportação e os modelos de cultura e alfabetização europeia, não existia uma preocupação com relação à educação da população do campo. Durante todo o período colonial do Brasil predominou-se a exploração de suas riquezas e o modelo de produção agrário exportador. Assim segundo SILVESTRE (2010, p. 20), “[...] Até o final do século XVIII o país foi submetido a um processo de exploração de suas riquezas, que se sucedeu de acordo com a disponibilidade dos produtos e com a demanda dos mercados europeus”.

Com a extinção do comércio de escravos para o Brasil, instituído pela Lei nº 581, de 04 de setembro de 1850, conhecida como Lei Eusébio de Queirós (BRASIL, 1850), não foi eliminado de imediato o trabalho escravo, que era a base da produção agrícola de café no país. Porém, tornou-se inevitável começarem a ocorrer mudanças, pois era cada vez maior a necessidade de aperfeiçoamento do processo de produção, com a aplicação de técnicas voltadas para o aumento da produtividade e lucratividade. Assim, gradativamente, os produtores realizavam a transição da força de trabalho escrava para a força de trabalho livre e remunerada, composta de ex-escravos e imigrantes estrangeiros. Assim, a economia brasileira ficou fortemente baseada na produção de café no período compreendido entre a segunda metade do século XIX e a década de 1920

Neste período a educação profissional era incipiente, ministrada principalmente por iniciativa de associações religiosas e/ou filantrópicas. “Até a Proclamação da República, em 1889, praticamente, quase nada se fez de concreto pela educação brasileira, embora a

Constituição de 1824 já garantisse o ensino primário para todos os cidadãos” (MANFREDI, 2002 *apud* SILVESTRE, 2010, p. 27).

Com o fim do período colonial, os primeiros textos constitucionais do Brasil de 1824 e 1891, contemplaram a educação escolar, mas não fizeram referência à educação rural, “[...] evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.” (BRASIL, 2001a, p. 3). Esses dois primeiros textos constitucionais do Brasil Império asseguravam como direitos civis dos cidadãos brasileiros a liberdade, a segurança individual, e a propriedade. Além disso, esses textos asseguravam a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, como pode ser observado nos trechos destacados abaixo:

Na primeira Constituição, jurada a 25 de março de 1824, apenas dois dispositivos, os incisos XXXII e XXXIII do art.179, trataram da educação escolar. Um deles assegurava a gratuidade da instrução primária, e o outro se referia à criação de instituições de ensino nos termos do disposto a seguir: Art.179. é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte: XXXII. A instrução primária é gratuita a todos os Cidadãos. XXXIII. Colégios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras e Artes. (BRASIL, 2001a, p. 04).

No Brasil, durante o período imperial (1822 a 1889), as condições do ensino público eram precárias, “[...] o número de escolas era reduzido, as instalações inadequadas, o mobiliário não era condizente e com parco material didático, funcionavam com número reduzido de professores, que trabalhavam em condições extremamente desvantajosas e recebiam baixos salários” (BRZEZINSKI, 2008 *apud* BARCELOS; MELO, 2011, p. 234).

O quadro descrito pelo autor revela o retrato da educação no período do Império na maioria das províncias do País, situação permeada por avanços e recuos que se estenderam pelos estados até a primeira metade do século XX. [...] o magistério apresentava-se como uma profissão pouco rentável. Ainda que as disputas e as preocupações com a constituição da educação pública e com a formação de mestres estivessem centradas no conhecimento universal e na formação da intelectualidade, como projeto modernizante da educação e dos estados de modo geral, [...] indicando a necessidade de criar novos hábitos de consumo, estabelecer novos padrões de mobilidade social, e divulgar os valores específicos da sociedade urbano-industrial, preconizados pelo desejo de modernização, questão impensável sem o enfrentamento das questões educacionais. (BARCELOS; MELO, 2011, p. 234).

No Brasil, a primeira Escola Normal foi criada na Província do Rio de Janeiro, através da Lei Provincial nº 10, de quatro de abril de 1835. Este tipo de escola tinha a finalidade de

habilitar as pessoas para exercerem o magistério de instrução primária, bem como qualificar os professores já existentes, que não tiveram adquirido a necessária instrução nas Escolas de Ensino. Nas Escolas Normais, o diretor deveria ensinar a ler e escrever pelo método Lancasteriano, método que tinha como objetivo ensinar um maior número de alunos, em pouco tempo e com qualidade. Além disso, nas Escolas Normais, deveriam ser ensinadas as quatro operações aritméticas, frações, decimais, porções, além de teoria geral de geometria teórica e prática, gramática da língua nacional, geografia, moral cristã e da religião do Estado. Para ser admitido à matrícula nas Escolas Normais, requeria-se ser cidadão brasileiro, maior de 18 anos, ter uma boa educação e saber ler e escrever (RIO DE JANEIRO, 1835).

Assim, o processo de institucionalização da educação brasileira era destinada à preparação específica dos professores para o exercício do magistério nas escolas primárias, como responsáveis pela tarefa de educar a infância e formar uma nova mentalidade no povo brasileiro, incorporando um projeto de modernização, ocorrendo uma transição da hegemonia exercida pela igreja sobre a educação e que a partir do século XIX foi paulatinamente sendo assumida pelo Estado. (BARCELOS; MELO, 2011).

A consolidação dos Estados modernos e a criação de um corpo de funcionários públicos encarregados de desenvolver a tarefa de transmissão de conhecimento tornam-se o ponto de partida para a profissionalização do corpo docente, função até então prioritariamente exercida pela igreja e por mestres pouco preparados. Inicialmente, nas províncias e estados, observou-se uma tendência à priorização do acesso dos homens aos cursos de formação de professores que paulatinamente cedeu espaço à inserção das mulheres no magistério, constituindo um campo profissional fortemente marcado pela feminização. No século XX, a crescente responsabilização do Estado na tarefa de conduzir a educação intensificou o processo de controle sobre o grupo de professores, por meio do estabelecimento de critérios de formação, avaliação e concursos, que lançam as bases para constituição de uma carreira profissional. No entanto, o embrião das primeiras mudanças já se manifestava na segunda metade do século XIX. [...] Enfim, o processo de constituição das Escolas Normais no Brasil realizado ao longo da segunda metade do século XIX e início do século XX, pode ser considerado como [...] ‘o século da educação e da escolarização’. (BARCELOS; MELO, 2011, p. 236).

Já para as classes menos favorecidas,

Cunha (2000a) ressalta que na época do Império, dadas às características de nossa economia, [...] a educação manufatureira e industrial se tornou o paradigma para a educação profissional, sendo reservada às classes menos favorecidas, reforçando a diferença entre os que detinham o saber e os que executavam as tarefas manuais. Segundo Kuenzer (1988), a preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte era para atuar no sistema produtivo, nas funções técnicas que se encontravam em nível baixo e médio na hierarquia ocupacional. Sem possibilidades de acesso ao

sistema regular de ensino, esses futuros trabalhadores seriam a principal clientela dos cursos de aprendizagem e dos cursos técnicos. (BARROS, 2009, p. 16).

Um projeto mais consistente de Escola Normal foi legado à primeira República (1889-1930), que utilizando como base as experiências de institucionalização das Escolas Normais no século XIX, criou um movimento histórico-educacional de ampliação e consolidação das Escolas Normais ao longo do século XIX e início do século XX. Esse movimento estava amparado e entrelaçado, por um desejo de modernização e urbanização. Assim, “[...] a busca pela modernização e urbanidade foi também expressada [...] pela necessidade de qualificação do corpo docente por meio de sua formação e do ensino, exigências clamorosas nesses contextos.” (BARCELOS; MELO, 2011, p. 233).

Assim, o Brasil iniciou um período de desarticulação das características que predominaram durante o Império e as mudanças que começaram a ocorrer nos eixos econômico, político e social revolucionaram a sociedade brasileira. Assim, as transformações ocorridas no Brasil no início do século XX inseriram a nação em um novo modelo político – econômico, fazendo com que o país deixasse o Império implantando a República em 1889, passando a ter a indústria como modelo de desenvolvimento. (NASCIMENTO; ANJOS, 2012).

Com a proclamação da República, em 1889, iniciou-se uma nova etapa da vida política brasileira, entretanto a forma como os grupos políticos dirigentes do país enfrentavam a questão do trabalho e da formação profissional não sofrera modificações. Dessa forma, embora as primeiras duas décadas do novo regime republicano apresentassem um quadro mais favorável ao desenvolvimento industrial, não devemos esquecer que a economia brasileira continuava prioritariamente agrária, e que as tentativas de desenvolvimento industrial observadas, inseriam-se num contexto voltado principalmente para defender os interesses do grupo cafeicultor, especialmente o de São Paulo. (CARDOSO, 2000, p. 3).

Nesse contexto, apesar da importância do setor rural para a economia, constituindo a base do domínio da elite agrária que se verificou na sociedade brasileira do período, isso não significou uma preocupação maior dos setores dominantes com a educação especificamente direcionada ao meio rural.

A Carta Magna de 1891, também silenciou a respeito da educação rural, restringindo-se, no artigo 72, parágrafos 6 e 24, respectivamente, à garantia da laicidade e à liberdade do ensino nas escolas públicas. Art.72. A Constituição assegura aos brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade nos termos

seguintes: § 6º. Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. § 24º. É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial. (BRASIL, 2001a, p. 04)

Além disso, o texto legal de 1891 dava autonomia e condições legais para os Estados e Municípios desenvolverem iniciativas descentralizadas. Porém, os impactos desta perspectiva na área educacional ficaram prejudicados, devido à ausência de um sistema nacional que assegurasse, mediante a articulação entre as diversas esferas do poder público, uma política educacional para todo o conjunto do país (BRASIL, 2001a).

Assim, o ensino desenvolvido neste período no país manteve a perspectiva do ensino voltado para as ciências, letras e artes. Era um modelo de ensino preocupado em atender a demanda das classes médias emergentes, que buscavam a instrução como um fator de ascensão social e como forma de ingressar nas ocupações do embrionário processo de industrialização. Já para a população residente no campo, o cenário era de total ausência por parte do Estado de uma consciência a respeito do valor da educação rural como constituinte da cidadania, “[...] ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses das populações do campo.” (BRASIL, 2001a).

No Brasil, políticas públicas favoráveis ao ensino técnico-profissional surgem no início do século XX, nos primeiros anos da República Velha, quando a economia brasileira, apesar de baseada na agricultura, reconhece a necessidade de diversificar as atividades econômicas e incrementar, mesmo timidamente, o nosso desenvolvimento industrial. Fundar uma Escola Normal de Artes e Ofícios, então, foi uma necessidade para os primeiros governos da República brasileira, e é nesse contexto que destacamos especialmente dois aspectos: o primeiro deles foi entender o significado da referida instituição ser uma Escola Normal e o segundo, entender o lugar social do ensino de artes e ofícios. (CARDOSO, 2000, p. 03).

Sendo assim, a passagem do século apresentou modificações no cenário mundial. O Brasil, seguindo o movimento de inserção das sociedades periféricas ao capitalismo, procurava se modernizar e para isso era preciso deixar de ser essencialmente agrícola para integrar o Ocidente de perfil urbano, industrializado, buscando progresso e civilização. Neste período “[...] impregnavam os discursos daqueles que olhavam e debatiam sobre o seu tempo, movidos pela ideia de introduzir e consolidar valores norteadores do modelo europeu de

civilidade. Demandava-se a adequação dos setores pobres à racionalidade capitalista.” (OLIVEIRA, 2000, p. 1).

Assim, a partir das transformações que ocorriam no país, o crescimento das cidades passou a ser expressivo, principalmente com a vinda de imigrantes para as principais cidades brasileiras. Contudo, sabemos que um crescimento desordenado leva a uma série de problemas e no Brasil tal fato resultou em epidemias, péssimas condições sanitárias, falta de alimentos e assistência à saúde, além do desemprego, o que possibilitou o aumento da miséria na classe popular. Aliado a estes fatores, a classe dominante via no popular os motivos da vadiagem, principalmente quanto ao aumento dos índices de criminalidade. Tais vícios e tendências à criminalidade foram então associados à falta de assistência e trabalho da classe popular. O governo deveria então construir uma sociedade voltada para os valores e interesses da classe republicana aliada à valorização do trabalho e as necessidades do mercado. (NASCIMENTO; ANJOS, 2012, p. 2).

Em face a essa pretensa ideia de modernização e de deixar de ser um país essencialmente agrícola, a partir da proclamação da República em 1889, o governo sentiu-se obrigado a habilitar os filhos dos desfavorecidos com preparo técnico e intelectual, para fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastasse da ociosidade, do vício e do crime. Isso porque, naquele período, o Governo da República entendia que formar cidadãos úteis à nação era um dos seus primeiros deveres (SOUSA, 2013).

O momento histórico brasileiro da época passava por grandes transformações. O fim do Império e a Constituição da República fizeram com que as mudanças nos eixos econômico, político e social revolucionassem os anseios da classe dominante, afetando a estrutura brasileira. O trabalho manual até então exercido pelos escravos e a classe popular, com a abolição da escravidão passou a ser desvalorizado e a falta de mão-de-obra em algumas atividades se tornou um problema que afetou o governo. Aliado a isso, temos o crescimento das cidades que ocasionou um inchaço populacional, levando a miséria e pobreza da população pobre, aumentando assim os índices de criminalidade. Era preciso, portanto ocupar a classe popular da ociosidade e ao mesmo ensinar-lhes os valores da nação e do trabalho, fazendo com que o governo criasse uma maneira de ocupar os menos favorecidos e ao mesmo tempo ensinar-lhes os valores da República, inserindo-os no trabalho industrial através do ensino profissionalizante. Por isso, a nível nacional foram criadas as Escolas de Aprendizagem Artífices que objetivavam ensinar um ofício aos meninos pobres e órfãos. (NASCIMENTO; ANJOS, 2012, p. 1)

Por isso, a trajetória da educação profissional no Brasil foi marcada inicialmente por uma política assistencialista, destinada a amparar órfãos e necessitados. “Tal característica foi redirecionada a partir do início do século XX, quando seu horizonte de ação foi ampliado visando atender demandas do campo econômico, mercado, nesta fase, por interesses emergentes nos campos da agricultura e indústria” (SILVESTRE, 2010, p. 31).

Sendo assim, foram criadas políticas de incentivo à preparação de operários para o exercício profissional.

Nesta perspectiva, em 1906 o ensino profissionalizante passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, consolidando, com esta ação política, a funcionalidade da educação e políticas se configuram como elementos estruturantes que refletiram nos rumos e na construção da identidade da educação profissional brasileira até os dias atuais. (SILVESTRE, 2010, p. 31).

Assim, a implantação de escolas federais de formação profissional justificou-se pela necessidade de formação de uma mão de obra com certa qualificação. Entretanto, a qualificação que se pensava no Brasil do início do século XX era aquela voltada para o trabalho manual. Assim, a formação voltada para o trabalho significava o ensino de técnicas manuais ou, quando muito, mecânicas. A necessidade de uma base teórico-científica era dispensada na formação da mão de obra, cuja formação profissional era de nível primário e vinculada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. “[...] Portanto, muito mais do que a preocupação em qualificar uma mão de obra necessária para atividades industriais existia a preocupação em proteger a sociedade contra a desordem, ocupando e ‘civilizando’ os desocupados e ociosos, os ‘desfavorecidos da fortuna’.” (CARDOSO, 2000, p. 4).

Portanto o Estado como protetor social buscou criar instituições que ensinassem aos menos favorecidos os valores da classe dominante além da preparação ética e técnica do trabalho. Logo o ensino profissional surgiu da necessidade de “[...] preparar a classe popular para o mercado de trabalho essencial ao desenvolvimento da nação além de ensinar os valores éticos e sociais da República como um processo de regeneração social. A educação tinha, portanto um aspecto de renovação social, objetivando levar ao pleno desenvolvimento da nação”. (NASCIMENTO; ANJOS, 2012, p. 2-3).

Assim, em 1909 foram criadas pelo Governo Federal através do Decreto nº 7.556, de 23 de setembro de 1909, as Escolas de Aprendizes e Artífices, pois:

Considerando: que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lueta pela existencia; que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadões uteis à Nação: Decreta:  
Art. 1º. Em cada uma das capitaes dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, uma

Escola de Aprendizizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário gratuito. (BRASIL, 1909).

Nas Escolas de Aprendizizes Artífices, se procurava formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários para que os menores pudessem aprender um ofício, havendo para isso a disponibilidade de até cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico e que deveriam realizadas levando em conta a conveniência e a necessidade de cada um nos Estados em que funcionavam essas escolas. Também deveriam ser consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais. Como exemplo das oficinas realizadas nestas Escolas, podem ser citadas: alfaiataria, ferraria, marcenaria, mecânica, sapataria, serralheria, etc. Quanto aos critérios de seleção, eram admitidos na Escola de Aprendizizes Artífices menores desfavorecidos, com idade entre 10 e 13 anos, que não possuíssem doença infectocontagiosa e nem defeitos físicos que impossibilitassem o aprendizado e exercício do ofício (BRASIL, 1909).

Além das oficinas, em cada Escola de Aprendizizes Artífices eram oferecidos dois cursos noturnos: o curso primário, obrigatório para os alunos que não eram alfabetizados, no qual se ensinava escrita e leitura, gramática, geografia, aritmética, noções cívicas. O outro curso oferecido era o de desenho, também obrigatório, para os alunos que necessitavam dessa disciplina para o exercício satisfatório do ofício que desejassem aprender. Esse curso ensinava desenho livre, desenho geométrico e desenho técnico (BRASIL, 1909).

[...] De acordo com Kuenzer (1988), o surgimento destas escolas não pode ser apontado como decorrência direta das necessidades de mão-de-obra qualificada, em virtude do caráter incipiente do desenvolvimento industrial naquele período. Seu objetivo era muito mais social do que técnico. Essas escolas possuíam um caráter terminal e não se articulavam com os demais graus de ensino, formalizou-se, desse modo, uma dualidade estrutural. Os cursos de aprendizes de artífices eram ministrados gratuitamente dentro de uma ação assistencialista.[...]. Manfredi (2002) observa que a Primeira República foi marcada como um período de grandes transformações e de grande ebulição social, com a criação de novas práticas e concepções de Educação Profissional. Ao lado da concepção assistencialista e compensatória apareceu a concepção católico-humanista, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça e à vadiagem, compatíveis com as ideias revolucionárias da República e com a concepção anarco-sindicalista, que defendia a educação integral voltada para a formação profissional e para o mercado de trabalho, segundo os padrões do regime fabril e do trabalho assalariado [...]. (BARROS, 2007, p. 17).

Por isso, segundo NASCIMENTO e ANJOS (2012), a criação das Escolas de Aprendizizes Artífices<sup>1</sup>, "[...] possibilitaram o início do desenvolvimento educacional do país, direcionando-o para a sociedade do trabalho e o preparo específico da classe popular para o desempenho de atividades profissionais" (NASCIMENTO; ANJOS, 2012, p. 3).

[...] Como, entre nós, desde a colonização, índios e escravos foram os primitivos aprendizes de ofícios, esse fato marcaria, de forma persistente, 'com um estigma de servidão o início do ensino industrial em nosso país. É que, desde então, habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais'. (FONSECA, 1986, p. 22 *apud* SOUSA, 2013, p. 9).

CARDOSO (2000) considera oportuno lembrar que na primeira década do século XX, proliferavam as manufaturas caseiras, ao mesmo tempo em que se formavam grandes impérios industriais. Os operários, aos poucos, iam substituindo o trabalho dos artesãos, assim como a

---

<sup>1</sup> **Evolução das Escolas de Aprendizizes Artífices até se tornarem IFET's:** As Escolas de Aprendizizes Artífices disponibilizaram até meados da década de 1920 o ensino-técnico profissionalizante, oferecendo o curso de Letras, o curso de Desenho e o Ensino de Ofícios, que eram variáveis entre as unidades da Federação. Em 1921, foi criado o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, implementando uma série de medidas antes inexistente no Brasil, para apoio ao ensino de ofícios. Em 1926, foi publicada a Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizizes Artífices, legislação que introduziu a industrialização no ensino técnico-profissional e a unidade na educação realizada nas instituições federais. As mudanças nos rumos da educação institucional se fizeram presentes de variadas formas em todo o Brasil. O ensino primário profissional mantinha os cursos de Letras, Desenho e Ofícios, com duração de quatro anos, mas com o acréscimo de dois anos complementares. Os cursos de Letras e Desenho eram regidos por um programa de estudos de Português, Aritmética, Geometria Prática, Lições de Coisas, Desenho e Trabalhos Manuais, Caligrafia, Ginástica e Canto Coral, Coreografia e História do Brasil, Instrução Moral e Cívica, Elementos de Álgebra, noções de Trigonometria, rudimentos de Física e Química, Desenho Industrial e Tecnologia de cada ofício (SOUSA, 2013).

- Segundo NASCIMENTO e ANJOS (2012), as mudanças ocorridas no Brasil durante o período entre guerras (1914 – 1918 e 1939 – 1945) afetaram as importações brasileiras. Nosso país sentiu a necessidade de instalar indústrias para atender a própria demanda, contudo não haviam trabalhadores especializados na área. Assim, no Governo Getúlio Vargas, para solucionar este problema, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio torna oficial o ensino profissional industrial. Assim, a partir da década de 1930 houve a valorização e o crescimento desta forma de ensino no país. Por isso, objetivando atender ao mercado e as necessidades de formação profissional, em 1937 as Escolas de Aprendizizes Artífices passaram a integrar a Rede de Escolas Industriais Federais vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e passaram a oferecer o Curso Básico Industrial com oficinas de mecânicas de máquinas, fundição, forja e serralheria. No final da década de 1930, as Escolas de Aprendizizes Artífices deram lugar aos Liceus Industriais, mudança que pouco alterou os objetivos das antigas instituições. A partir de 1942, surgiram as Escolas Industriais e Técnicas, no lugar dos Liceus, com o objetivo de oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passaram à categoria de autarquias e foram denominadas Escolas Técnicas Federais. E em 1967, as Escolas Industriais Federais através da Portaria de 6 de julho de 1967, passaram a ser denominadas Escolas Técnicas Federais.

– “Em 1994, através da Lei nº 8.948 de 8 de dezembro, as Escolas Técnicas Federais passaram a se denominar Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), passando a ministrar o ensino superior em nível de licenciatura e tecnológico, ensino técnico, além de cursos de especialização. A Lei nº11. 892 de 29 de dezembro de 2008 criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e instituiu no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, reformulando o ensino com o aperfeiçoamento dos cursos superiores de tecnologia e licenciaturas, além dos cursos de pós-graduação. Sendo assim, muitas foram as transformações ocorridas entre os anos de 1909-2008, passando-se da oferta de cursos que ensinavam ofícios básicos, para a oferta de cursos destinados à formação de operários a partir da década de 1930, até o surgimento dos cursos técnicos em 1967 e dos cursos superiores a partir da década de 1990, culminando com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 2008”. (NASCIMENTO; ANJOS, 2012, p.7).

mecanização industrial também o faria. “Os operários, cujas condições de vida e trabalho eram miseráveis, com longas jornadas de trabalho e salários muito baixos, procuravam organizar-se. As greves eram frequentes, incomodando os grupos políticos no poder” (CARDOSO, 2000, p. 5).

Além disso,

[...] a falta de mestres de ofícios especializados e de professores qualificados eram um entrave ao desenvolvimento do ensino profissional e foram fatores que influenciaram diretamente o poder público a recrutar professores do ensino primário para atuar na rede, solução que não produziu resultados satisfatórios, tendo em vista que esses professores não possuíam habilitação necessária para atuar nesse tipo de ensino. Quanto aos mestres de ofícios provenientes das fábricas e das oficinas, faltava-lhes o conhecimento suficiente para atender aos requisitos de base teórica, que eram demandados pelos cursos oferecidos. Assim sendo, a aprendizagem ficava restrita apenas ao conhecimento empírico. (CARDOSO, 2000, p. 6).

Já em 1910, segundo o MEC/SETEC (2007), através do Decreto nº 8.319, de 20 de novembro de 1910, começaram a ocorrer os primeiros passos para a regulamentação e estruturação do ensino agrícola no Brasil, com este passando a ser ministrado em quatro categorias: Ensino Agrícola Superior, Ensino Agrícola Médio, Aprendizes Agrícolas e Ensino Primário Agrícola. Esse decreto apresentava como finalidade a “[...] instrução técnica profissional relativa à agricultura e às indústrias correlatas, compreendendo: Ensino Agrícola, Ensino de Zootecnia, Ensino de Indústrias Rurais e Ensino de Veterinária.” (MEC/SETEC, 2007, p. 8).

O Decreto nº 3.316, de 16 de Agosto de 1917, autorizou o Poder Executivo a amparar e fomentar a produção nacional. Para isso, autorizava que fossem tomadas as seguintes providências necessárias:

[...] I - a) promover a extração do carvão de pedra nacional e a construção de vias ferreas para seu transporte; b) desenvolver a do aço; c) aparelhar navios para o commercio entre os portos do paiz e entre estes e os do exterior.

II - Providenciar para ser desde já completamente regularizado o serviço das officinas militares dos Ministerios da Guerra e da Marinha, adquirindo o machinismo que faltar para funcçionamento integral e aproveitavel dos arsenaes e fabricas de munições.

III - Completar os serviços de telegraphia, radiotelegraphia e telephonia para estabelecer todas as communições necessarias ao serviço militar e naval.

IV - Estabelecer definitivamente a rêde estrategica da viação terrestre para o rapido transporte de tropas para os pontos determinados nas cartas do Estado-Maior do Exercito e os centros escolhidos para nucleos das forças militares.

V - Adquirir o material necessario ao custeio dos serviços do Exercito e da Marinha reparar o material de guerra existente, adquirir o material novo que circunstancias excepcionaes tornem indispensavel, augmentar e completar as obras de defesa dos portos e costas.

VI - Admittir o pessoal que fôr preciso para elevar os effectivos das forças de terra e mar, nos limites das leis de fixação destas, bem assim o que fôr necessario que,

somente enquanto o fôr, será mantido para o desenvolvimento dos trabalhos dos arsenaes e fabricas.

VII - Fazer a estatistica das officinas particulares e dos meios de transportes pertencentes a particulares.

VIII - Promover immediatamente a instrucção militar dos cidadãos aptos ao serviço ou que requererem e aos corpos da Guarda Nacional e sempre nos nucleos de forças navaes ou terrestres de primeira linha, designando instructores para as de segunda linha, quando requisitados pelos respectivos chefes, por intermedio das autoridades competentes.

IX - Alterar, sem augmento de despeza, a divisão das circumscripção militares de mar e terra, modificando o local das sédes dos commandos regionaes, de modo a attender a melhor distribuição das forças federaes.

X - Regulamentar, conforme as circumstancias o exigirem, a administração militar de terra e mar, dando conta ao Congresso Nacional das medidas que empregar.

XI - Fazer operações de credito, inclusive a emissão de papel-moeda até 300.000:000\$, observado o disposto no artigo 2º do decreto n. 2.986, de 28 de agosto de 1915, e abrir os creditos necessarios para a execução das medidas constantes da presente lei e de outras providencias de ordem militar e economica, que para o cumprimento desta forem imprescindiveis, destinando-se até 50.000:000\$ da emissão autorizada para serem emprestados ao Banco do Brasil para realizar operações de redescontos. (BRASIL, 1917).

Sendo assim, com base no referido Decreto e considerando que ao Governo cabia impulsionar o movimento de transformação econômica do Brasil por meio do aumento progressivo de sua capacidade produtiva, em 28 de fevereiro de 1918, através do Decreto nº 12.893/1918, o Governo Federal implantou no país o Ensino Agrícola Profissional por meio da criação dos Patronatos Agrícolas. Pretendia com isso tornar cada vez maior a produção agropecuária no país, ao mesmo tempo em que se procurava restabelecer o equilíbrio populacional entre a cidade e o campo, de forma a aumentar a população rural e formar o “verdadeiro agricultor brasileiro”, utilizando-se para isso o aproveitamento e o treinamento dos menores abandonados ou sem meios de subsistência, por falta de ocupação legítima (BRASIL, 1918). Desta forma, oferecer a formação profissional agrícola a estes menores tratava-se ao mesmo tempo de uma obra de ação social, bem como econômica.

Então, conforme o Decreto nº 12.893/1918:

Art. 1º: Fica autorizado o Ministro de Estado dos Negocios da Agricultura, Industria e Commercio a crear nos postos zootechnicos, fazendas-modelo de criação, nucleos coloniaes e outros estabelecimentos do Ministerio, Patronatos Agricolas destinados a ministrar, além da instrucção primaria e civica, noções praticas de agricultura, zootechnia e veterinaria a menores desvalidos. (BRASIL, 1918).

Através do referido Decreto, os Patronatos Agrícolas foram criados e destinados exclusivamente às classes pobres, visando à educação moral, cívica, física e profissional de meninos menores desvalidos e daqueles que por incapacidade de educação na família, fossem colocados aos cuidados do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Segundo o Artigo 2º, os Patronatos Agrícolas constituíam-se em um instituto de assistência, proteção e tutela moral dos menores, utilizando para esse efeito o trabalho agrícola, apenas com o intuito de aproveitar a sua ação educativa e regeneradora, com a finalidade de dirigir e orientar os menores até incorporá-los definitivamente ao meio rural (BRASIL, 1918).

[...] Através do trabalho, princípios educativos, de socialização e morais eram apresentados à infância, considerada com falta de formação moral porque não contava com a ação prévia do grupo familiar ou que este era desqualificado para fornecê-los. Educação, trabalho e as suas articulações presentes nos patronatos agrícolas concorreriam para fornecer aos menores a assistência, proteção e tutela moral demandadas pela situação na qual se encontravam. Assistência que era implementada com a inserção dos menores no regime de internato, que incorporava atendimento médico e odontológico. Proteção que incidia sobre a própria condição da infância, definida como de vulnerabilidade e dependente do adulto para garantir as condições plenas de vida em sociedade. (OLIVEIRA, 2000, p. 5).

Com o Decreto nº 13.706, de 24 de julho de 1919, os Patronatos Agrícolas receberam uma nova organização. Segundo o referido Decreto, a União poderia também auxiliar os Estados e municípios, de acordo com as dotações orçamentárias, a fundarem seus próprios Patronatos Agrícolas, seguindo as condições estabelecidas para que estas instituições fossem instituídas e mediante a fiscalização direta da Diretoria do Serviço de Povoamento do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. (BRASIL 1919).

Segundo o Artigo 5º do referido Decreto, os Patronatos Agrícolas eram instituições que funcionavam na forma de internatos em zonas rurais, com boas terras de culturas, adaptáveis à lavoura mecanizada, abastecidas de água e dotadas de meios fáceis de transporte, e contendo instalações e elementos de trabalhos indispensáveis a propriedades agrícolas bem organizadas. Os Patronatos funcionavam como centro de aprendizagem e ao mesmo tempo, de divulgação de métodos culturais, processos de manipulação agrícolas e indústrias rurais de aplicação imediata à zona agrícola. Segundo o Artigo 7º, nos Patronatos Agrícolas poderiam ser oferecidos os seguintes ramos da produção: cultura de plantas industriais; horticultura e jardinocultura; pomicultura; pecuária e indústria animal (BRASIL, 1919).

Além disso, segundo os Artigos 10º, 11º e 12º, o ensino ministrado nos patronatos deveria ser intuitivo, prático e limitado à condição do pequeno trabalhador rural,

compreendendo noções rudimentares de agricultura em seus diferentes ramos, mecânica agrícola, criação, higiene, tratamento, alimentação dos animais domésticos e indústrias rurais, na forma de lições executadas durante os trabalhos práticos, excursões a propriedades agrícolas, museus, fábricas, mercados, exposições. Havendo simultaneamente cursos primários para os menores analfabetos ou de instrução primária deficiente, além de oficinas para o ensino profissional apropriadas a dar-lhes habilidade manual nos ofícios de ferreiro, carpinteiro e seleiro (BRASIL, 1919).

Os Patronatos Agrícolas ofereciam o curso primário e profissional. O curso primário compreendendo leitura, escrita, ensino prático da língua portuguesa, realização de contas e cálculos aritméticos, sistema métrico, geometria, geografia, história, noções de física e química e história natural. Além disso, nos Patronatos eram oferecidos educação moral e cívica, noções de higiene, educação física, trabalhos manuais, ensino de música e desenho. (BRASIL, 1919).

Já o curso profissional compreendia:

Art. 22. O ensino profissional versará sobre as seguintes noções:

- 1ª, estudos do solo, sua origem, composição, propriedades, classificação das terras, seus caracteres gerais, com aplicação aos terrenos comuns à região; terras próprias para agricultura, para horticultura, etc.;
- 2ª, meios de preparar e melhorar o solo; sistemas de lavança: drenagem e irrigação dos terrenos;
- 3ª, instrumentos agrários, em conjunto, nas peças que os constituem; trabalhos de montagem e manejo das máquinas agrícolas; conhecimento de ferramentas, instrumentos e utensílios; execução das lavouras, sua profundidade, forma, época e número;
- 4ª, escolha das sementes, suas preparação, épocas de semeadura, profundidade, quantidade de semente a empregar por unidade de superfície;
- 5ª, preparação e aproveitamento das matérias fertilizantes; estrumes vegetais e animais; adubos químicos e correctivos;
- 6ª, jardinocultura, horticultura, pomicultura e utilização dos respectivos productos;
- 7ª, insectos úteis e prejudiciais á agricultura; doenças que affectam as plantas cultivadas; meios de as prevenir e combater;
- 8ª, prados naturais e artificiais; pecuária, compreendendo as espécies zootécnicas mais apropriadas á região; hygiene, criação e alimentação;
- 9ª, lacticínios e outras indústrias animais;
- 10ª, apicultura e sericultura;
- 11ª, beneficiamento e embalagem dos productos da lavoura;
- 12ª, contabilidade agrícola; bases para a formação de sindicatos, cooperativas e outras associações úteis á lavoura. (BRASIL, 1919).

Nos Patronatos Agrícolas só eram admitidos à internação meninos menores reconhecidamente desvalidos, em situação de abandono, de indigência, com pais sem capacidade moral de educá-los e menores órfãos, com a idade de 10 a 16 anos. Os Patronatos eram divididos em duas categorias distintas, nas quais eram respectivamente internados

menores de 10 a 13, e de 13 a 16 anos. Já para os menores com mais de 16 anos, estes podiam ser admitidos nos cursos práticos anexos aos postos zootécnicos, fazendas de criação, fazendas modelo ou em outros estabelecimentos do Ministério da Agricultura, até à idade mínima de 18 anos. Não eram admitidos nos Patronatos Agrícolas menores delinquentes ou que sofressem de doença contagiosa, lesão ou deficiência física que os incapacitasse ao trabalho em serviços agrícolas ou industriais. (BRASIL, 1919).

Aos patronatos agrícolas era atribuída a possibilidade de concorrer para o aumento progressivo da capacidade produtora, impulsionando a transformação econômica do país. O crescimento econômico da agropecuária era o objetivo declarado, sendo as dificuldades listadas e objeto de propostas variadas, lançadas ao debate e implementadas. Criando Patronatos Agrícolas, reafirmava-se que era necessário cuidar, antes de tudo, da preparação do elemento produtor. Concorreriam para minorar problemas decorrentes da falta de preparação daqueles que trabalhavam e diretamente lidavam com a agropecuária. Para tanto, a implantação do ensino agrícola era pretendida. Os patronatos agrícolas integrariam o suporte organizacional para implementação da vertente do ensino profissional, que contribuiria para tornar mais frutuosa a produção agropecuária. Paralelamente, concorrerá para estabelecer o equilíbrio entre a população das cidades e a população dos campos; dever do governo era contribuir para aumentar a população rural e formar o verdadeiro agricultor brasileiro. Com os Patronatos Agrícolas intervinha-se frente à mão-de-obra disponível e com origem no país, mudando sua posição nos diagnósticos e projetos: passava a fator de riqueza o elemento nacional. (OLIVEIRA, 2000, p. 2).

Os Patronatos Agrícolas “[...] abrigaram objetivos de assistência, regeneração, educação e ensino profissional, representando respostas do governo federal às demandas de atuação frente aos problemas sociais. Ainda, foram medidas concretas que demarcaram a tentativa de retirada do problema da infância pobre [...]” (OLIVEIRA, 2000, p. 6).

Assim, o Ensino Agrícola que foi inserido no país através dos Patronatos Agrícolas, estava orientado para uma modernização, frente à situação do campo, diagnosticada e consagrada como de atraso e carente de regeneração. Os patronatos agrícolas, ao serem constituídos, foram inseridos na estrutura organizacional do Ministério da Agricultura Indústria e Comércio (MAIC). Diversos instrumentos de intervenções eram administrados pelo MAIC, implementando a presença estatal frente a aspectos tidos como problemáticos. “Nada melhor para caracterizar a ação do Ministério nesses termos que o exercício de uma pedagogia para o ‘progresso’ do campo, simultânea à invenção do atraso em que se encontraria o mundo rural no Brasil.” (LIMA, 1995, p. 108 *apud* OLIVEIRA, 2000, p. 7).

O campo era visto como em situação de atraso, por isso era necessário modernizá-lo. A maioria das propostas de ações para intervir frente a essa situação de atraso que era

diagnosticada era voltada para a preparação dos trabalhadores. Por isso, a educação figurava entre os mecanismos de intervenção que o MAIC propunha. Eram necessários investimentos diversos para corrigir uma defasagem que estava na base das formulações que colocavam o campo como atrasado e produzindo efeitos negativos que atingiam o esforço de incremento da economia. Assim, o ensino agrícola voltava-se para a construção da legitimidade das ciências agrárias enquanto conhecimento científico capaz de orientar respostas aos problemas da agropecuária. Coerente com os diagnósticos que eram produzidos e propagados à época, os quais destacavam a situação de abandono, atraso e degeneração do campo e da população que nele habitava, foi constituída uma série de medidas voltadas para a intervenção na situação. Era preciso então fomentar o progresso e a modernização, a civilização precisava ser levada até o campo (OLIVEIRA, 2000).

Diante dos diagnósticos apresentados da crise/atraso da agricultura brasileira na Primeira República, foi em torno a quatro temas ou expedientes regeneradores que se definiram as grandes linhas de intervenção propostas no debate ruralista como capazes de superá-los: o do povoamento/colonização; educação; modernização/racionalização produtiva e crédito/cooperativismo. [...] Enquanto isso, os projetos educacionais e racionalizadores da produção impuseram-se no curso de toda a República Velha, como se depreende por sua reincidência no universo discursivo: regenerar o homem e elevar ao máximo a produtividade, tecnificando-a, parecem ter sido as metas da preconizada agricultura científica. (MENDONÇA, 1997, p. 83 *apud* OLIVEIRA, 2000, p. 8).

Sendo assim, entre os objetivos específicos pretendidos pelos Patronatos, buscava-se a incorporação dos seus egressos em relações sociais de produção sob moldes capitalistas; além de formar e inserir trabalhadores rurais em atividades produtivas ordenadas segundo princípios ditados pela progressiva inclusão de orientações técnicas. Com isso, a formação dada nos Patronatos buscava a “[...] subordinação pretendida aos princípios ditados pelas unidades de produção industrial ou submetidos a dinâmicas de sistemas de trocas com níveis crescentes de mercantilização.” (OLIVEIRA, 2000, p. 5).

Assim, durante os anos da chamada de República Velha (1889-1930), buscou-se a introdução de um novo e incipiente modelo de produção no país, baseado na industrialização. Neste período, em conformidade com o que ocorre na Europa e América do Norte (final do século XIX e início do século XX), a população brasileira apresentou um rápido crescimento, passando de menos de 18 milhões em 1890 para 30 milhões em 1920, e a economia mundial

passou por um processo de reorganização em função da Revolução Industrial na Europa. (SILVESTRE, 2010).

A partir de 1930, a sociedade brasileira passa por intensas transformações que afloravam os anseios por modernização:

[...] Fatores de ordem interna, tais como a crescente urbanização do país, fortalecida pelo êxodo rural, pela migração e pelo incipiente processo de industrialização brasileiro, aliados a fatores externos como as crises internacionais pós-Primeira Guerra Mundial, acirram as desigualdades e os contrastes entre o Brasil rural e o Brasil Urbano, entre o Norte e o Sul, entre a sociedade oligárquica, patriarcal e conservadora e as aspirações modernizantes da burguesia nacional e emancipatória do proletariado. (PAULA, 2003 *apud* SILVESTRE, 2010, p. 33).

Neste contexto, adquire força o Movimento Escola Nova. Este Movimento “[...] era constituído pelos autodenominados ‘profissionais da educação’ que acreditavam no poder transformador da educação [...].” (SILVESTRE, 2010, p. 33).

[...] a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. [...] Havia ainda os setores que temiam as implicações do modelo urbano de formação oferecido aos professores que atuavam nas escolas rurais. Esses profissionais, segundo educadores e governantes, desenvolviam um projeto educativo ancorado em formas racionais, valores e conteúdos próprios da cidade, em detrimento da valorização dos benefícios que eram específicos do campo. De fato, esta avaliação supervalorizava as práticas educativas das instituições de ensino, que nem sempre contavam com o devido apoio do poder público, e desconhecia a importância das condições de vida e de trabalho para a permanência das famílias do campo. (BRASIL, 2001a, p. 03-05).

O Movimento dos Pioneiros propunha que o ensino fosse democrático, entendendo a educação como um direito biológico de qualquer indivíduo, dando destaque para o papel esperado para a educação de base, e para o papel da pedagogia e da filosofia na educação em geral.

Para os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, nenhum outro problema nacional era mais urgente do que resolver a situação da educação pública no país. O progresso econômico e social do Brasil estava intrinsecamente ligado às condições de falta de ‘cultura própria’ e, sobretudo de planos educacionais sistemáticos e efetivos. Inconformados com a organização educacional vigente, que possuía um caráter retrógrado em relação a outros países como México, Uruguai e Argentina, não havia mais espaço para uma educação segregada e essencialmente superficial em relação aos problemas sociais da época. Os pioneiros reivindicavam a

implantação da escola única, laica e gratuita, baseado em um ensino unificado e comum a todos. Este sistema de ensino demandava também professores com formação unificada. O Manifesto foi um documento político que tratou de problemas pertinentes à formação docente e às necessidades deste ‘novo’ educador para atuar na nova escola da educação, que buscavam uma educação para todos. (MACHADO; TERUYA, 2007, p. 01).

Os pioneiros justificavam que o direito biológico à educação estava sendo ignorado pela educação pública do país, afinal, se um indivíduo não podia avançar em seus estudos, e se só estudava para ser capaz de cumprir uma função pré-determinada, o Estado estava limitando, tolhendo o potencial de aprendizado do indivíduo. Entendiam que a educação oferecida no país tinha a função de modelar, fazer com que os indivíduos se encaixassem na demanda de certas áreas técnicas, em lugar de dar-lhes base para buscarem as próprias funções dentro da sociedade (BARROS, 2007).

[...] o Manifesto dos Pioneiros expressa claramente os impactos de uma nova relação de forças que se instalou na sociedade a partir das insatisfações de vários setores cafeicultores, intelectuais, classes médias e até massas populares urbanas. Na verdade, este é um período de fecundas reformas educacionais, destaque-se a de Francisco Campos, que abrangia, em especial, o ensino secundário e superior, e as contribuições do mencionado Manifesto. Este, por sua vez, formulou proposições fundadas no estudo da situação educacional brasileira e, em que pese à ênfase nos interesses dos(as) estudantes, pautou a discussão sobre as relações entre as instituições de ensino e a sociedade. (BRASIL, 2001a, p. 05).

Segundo CARDOSO (2000), a partir dos anos 1930 e da Revolução que colocou no poder novos personagens da cena política brasileira, o ensino profissional técnico passou a merecer uma atenção maior. Com a reorganização administrativa do Estado brasileiro e a extinção do MAIC, o ensino técnico profissional passou a vincular-se ao recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, “[...] o que significou também um novo espaço político-social, agora ao lado da Educação, embora no interior da estrutura do novo Ministério, ainda persistisse a separação entre ‘ensino técnico profissional’ e ‘ensino’ em geral.” (CARDOSO, 2000, p. 9). Assim:

A década de 1930 foi marcada pela valorização da Educação pelo Estado, quando, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, que visava atender às demandas educacionais que iam ao encontro das necessidades do capitalismo industrial e da modernização da sociedade tendo sido nomeado ministro, um dos ‘profissionais da educação’, o professor Francisco Campos. (SILVESTRE, 2010, p. 33).

Segundo CARDOSO (2009), durante a Era Vargas, com o processo de industrialização implantado no país, buscava-se a sua inserção num “[...] modelo econômico capitalista, de forte apelo nacionalista, interessado em incorporar setores populares, de maneira controlada, para ampliar o seu mercado de consumo, o que exigia trabalhadores à altura do desafio de transformar o Brasil num país moderno.” (CARDOSO, 2000, p. 9).

O período que vai de 1930 a 1937 é, segundo Romanelli (2006), marcado pela atuação do Governo Provisório de Getúlio Vargas, no qual as necessidades do desenvolvimento econômico-industrial e de uma nova ordem social burguesa impuseram debates entre os governistas, católicos e liberais, a respeito da educação. De um lado, os liberais defendiam o direito de todos à educação, que deveria ser assegurada pelo Estado, devendo ela ser pública, gratuita, democrática, como também, leiga, contrariando a Igreja Católica, que até então monopolizava o Ensino Médio não gratuito e voltado para a elite. Em função da disputa acirrada e sem acordos, foi lançado em 1932, pelos renovadores, um documento denominado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que tornou pública as propostas defendidas e conseguiu influenciar a Constituição de 1934. (BARROS, 2009, p. 18-19).

Na Constituição de 1934, a educação escolar foi tratada de forma mais abrangente e incluiu a educação rural. Esta Constituição, fortemente influenciada pelas ideias do Manifesto dos Pioneiros, previa importantes reformas educacionais. O texto constitucional apresentou grandes inovações quando comparado aos textos constitucionais que o antecederam, pois dava ao Estado a atribuição de educador e conferia às três esferas do poder público responsabilidades para com a garantia do direito à educação (BRASIL, 2001a). “Também previa o Plano Nacional de Educação, a organização do ensino em sistemas, bem como a instituição dos Conselhos de Educação e a distribuição de fundos especiais [...]” (BRASIL, 2001a, p. 06).

Além disso, a Constituição de 1934, também previa em seu artigo 119, § 4º, que “o trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial. [...] Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas.” (BRASIL, 1934).

Porém, após três anos, foi promulgada a Constituição de 1937, que instalou o Estado Novo. “Essa Constituição não teve a amplitude da de 1934 quanto à educação, não dando ênfase ao dever do Estado em oferecer a educação pública. No entanto, foi mais enfática na questão do ensino profissional, referindo-se a ele como um ensino destinado às classes menos favorecidas [...]” (BARROS, 2009, p. 19).

Assim, com a vigência do regime totalitarista de Getúlio Vargas, entre 1937 a 1945, toda a discussão e os debates ideológicos em torno da educação proposta pelo Movimento dos Pioneiros entraram em hibernação:

O Estado conseguiu reduzir seu papel de responsabilidade consideravelmente através da Constituição de 1937, e conseguiu produzir um dualismo na demanda por educação, diretamente dependente da classe social de origem dos indivíduos em formação. Um ensino foi claramente direcionado para as massas e outro, bastante diferente, para as elites. Por fim, [...] vale a pena esclarecer que as influências do Manifesto continuaram válidas e fortes, reaparecendo em lugar de destaque após o período de ditadura e contando com uma Constituição mais flexível. (BARROS, 2007, p. 01).

## 2.2. O ENSINO AGRÍCOLA NO BRASIL

Entre os anos de 1930 e 1940, ocorreu uma aceleração do êxodo rural, e a educação passou a ser vislumbrada como um instrumento de contenção deste processo migratório. Por isso, surgem algumas iniciativas a favor da educação rural e agrícola, como forma de fixar o homem ao campo. Neste período “[...] a utilização da educação como instrumento de lapidação humana, no sentido de preparar homens e mulheres para as novas demandas do processo produtivo, seja ele industrial ou agrícola, embora o primeiro com maior ênfase.” (FEITOSA, 2006, p. 83). Desta forma neste novo cenário político do Brasil, segundo SILVESTRE (2010), também permaneceu a preocupação do poder público em conter e reverter o processo de êxodo rural, com o objetivo de atenuar a questão social, que se tornava cada vez mais complexa com o crescimento progressivo e desordenado dos maiores centros urbanos do país.

Segundo MEC/SETEC (2007), no Governo Vargas, o Ensino Agrícola passou a ter importância e a discussão a seu respeito levou, sob o patrocínio do Ministério da Agricultura, à criação de projetos especiais voltados para a educação no meio rural. Porém, o Ensino Técnico Agrícola realizado neste período não perdeu a condição de estar voltado para os filhos de agricultores e aos meninos órfãos e demais “desviados da sorte” e, em alguns casos as escolas eram vistas muito mais como reformatórios. (MEC/SETEC, 2007, p. 9).

[...] a preocupação com a grande migração do campo para a cidade fez com que fossem buscados mecanismos para frear ou desacelerar o êxodo rural, passando-se a vislumbrar na educação um instrumento eficaz para realizar essa contenção. Assim, justificam-se todas as iniciativas a favor da educação rural e agrícola. Neste

contexto, além da ideia da educação rural como forma de fixar o homem ao campo, também é implantada a extensão rural no Brasil. (MEC/SETEC, 2007, p. 9).

Outro fator que marcou o setor agrícola neste período foi a chegada de uma comitiva americana ao Brasil, em 1945, denominada “Missão Rockefeller”, cujo discurso assistencialista propunha beneficiar as populações pobres das favelas, na sua maioria migrantes do meio rural.

Para os integrantes dessa missão, o problema do país estava situado na área rural e, por isso, seria preciso criar organizações voltadas para o desenvolvimento social e científico da comunidade agrícola brasileira. Contudo, a preocupação da missão americana com o desenvolvimento do campo restringia-se à necessidade de haver um aumento na produção de alimentos a custos reduzidos, e de esvaziar os movimentos reivindicatórios dos trabalhadores do campo, que poderiam desestabilizar o governo e dificultar a instalação de indústrias dependentes do capital norte-americano. (SIQUEIRA, 1987, p. 38-39 *apud* FEITOSA, 2006, p. 95).

Em 1946, através da publicação do Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, instituiu-se a Lei Orgânica do Ensino Agrícola no país (BRASIL, 1946). Esta Lei estabeleceu as bases de organização e do regime do ensino agrícola até o segundo grau, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura. Segundo esta Lei, o ensino agrícola no país deveria atender:

- Art. 2º [...] 1. Aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana.
2. Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acôrdo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra.
3. Aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura. (BRASIL, 1946).

Segundo a referida Lei, o ensino agrícola no país deveria preparar o trabalhador agrícola de maneira a formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas, dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos uma qualificação profissional que lhes aumentasse a eficiência e produtividade. Além disso, deveria aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas dos trabalhadores agrícolas e formar professores de disciplinas próprias deste ensino. Durante o curso formação, juntamente com o ensino técnico deveriam, incluíam-se estudos de cultura geral e práticas educativas para acentuar e elevar o valor humano do trabalho agrícola (BRASIL, 1946).

Por isso, o Ensino Agrícola deveria ser ministrado em dois ciclos de formação, incluindo cursos de formação, continuação e aperfeiçoamento. O primeiro ciclo do ensino agrícola compreenderia dois cursos de formação: cursos de iniciação agrícola de dois anos

destinado à formação profissional do operário agrícola, e sequentemente o curso de maestria agrícola com duração de dois anos, voltado à formação necessária ao exercício de mestres agrícolas (BRASIL, 1946).

Art. 9º O segundo ciclo do ensino agrícola compreenderá duas modalidades de cursos de formação; os cursos agrícolas técnicos e os cursos agrícolas pedagógicos.

§ 1º Os cursos agrícolas técnicos, cada qual com a duração de três anos, destinam-se ao ensino de técnicos próprios ao exercício de funções de caráter especial na agricultura. São os seguintes :

1. Curso de Agricultura.
2. Curso de Horticultura.
3. Curso de Zootecnia.
4. Curso de Práticas Veterinárias.
5. Curso de Indústrias Agrícolas.
6. Curso de Laticínios.
7. Curso de Mecânica Agrícola.

§ 2º Os cursos agrícolas pedagógicos destinam-se à formação de pessoal docente para o ensino de disciplinas peculiares ao ensino agrícola ou de pessoal administrativo do ensino agrícola. São os seguintes, o primeiro com a duração de dois anos e os outros com a duração de um ano:

1. Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica.
2. Curso de Didática de Ensino Agrícola.
3. Curso de Administração de Ensino Agrícola. (BRASIL, 1946).

Quanto aos tipos de estabelecimentos de ensino agrícola no país, a Lei Orgânica de 1946 definiu que estes ficavam divididos em três grupos: a) Escolas de Iniciação Agrícola: destinadas a ministrar o curso de iniciação agrícola; b) Escolas Agrícolas: destinadas a ministrar o curso de maestria agrícola e o curso de iniciação agrícola; c) Escolas Agrotécnicas: com a finalidade de dar um ou mais cursos agrícolas técnicos. A estas escolas cabia ainda ministrar um ou mais cursos agrícolas pedagógicos e bem assim o Curso de Mestria Agrícola e o Curso de Iniciação Agrícola (BRASIL, 1946).

Para se matricularem nos cursos de ensino agrícola, exigia-se que o candidato tivesse doze anos completos, possuísse educação primária, não fosse portador de doença contagiosa e fosse vacinado. Além disso, deveria possuir capacidade física e aptidão mental para os trabalhos escolares e ser aprovado em exame vestibular. Importante ressaltar que a Lei Orgânica do Ensino Agrícola dava o direito de ingresso nos cursos de ensino agrícola igualmente a homens e mulheres. Porém:

Art. 52. No ensino agrícola feminino serão observadas as seguintes prescrições especiais:

1. É recomendável que os cursos do ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.

2. Às mulheres não se permitirá, nos estabelecimentos do ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista de saúde, não lhes seja adequado.
3. Na execução dos programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.
4. Nos dois cursos de formação do primeiro ciclo, incluir-se-á o ensino de economia rural doméstica.
5. Além dos cursos de e continuação para mulheres que trabalhem na agricultura e destinados a dar-lhes sumário ensino de um ofício agrícola, ministrarão os estabelecimentos de ensino agrícola a mulheres que trabalharem nas lides do lar cursos de continuação de economia rural doméstica para ensino rápido e prático dos comuns misteres da vida doméstica rural. (BRASIL, 1946).

Em todos os estabelecimentos de ensino agrícola, segundo a Lei Orgânica de 1946, deveria se ter o cuidado especial e constante com a educação moral e cívica dos alunos. Essa educação deveria ser dada mediante a execução de um programa específico dentro do processo da vida escolar, que em todas as atividades e circunstâncias, deveria transcorrer em termos de elevada dignidade e patriotismo (BRASIL, 1946).

O ideal de industrialização que passou a vigorar a partir da primeira metade do Século XX trazia a predominância de um discurso urbanizador e propunha a fusão entre o urbano e o rural, em nome do desenvolvimento industrial em curso no Brasil. Com isso, tinha-se o objetivo de fazer desaparecer a sociedade rural, entendendo o campo como uma divisão sociocultural que deveria ser superada, por isso a discussão sobre a educação do campo continuava esquecida (ABRAÃO, 1989).

O Decreto nº 22.470, de 20 de janeiro de 1947, fixou a rede de estabelecimentos de ensino agrícola no país, utilizando-se para isso da infraestrutura dos antigos Patronatos Agrícolas (BRASIL, 1947). Destaca-se a seguir os quatro primeiros artigos do referido Decreto:

Art. 1.º Os estabelecimentos de ensino agrícola em seus diferentes graus obedecerão às disposições da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, aprovada pelo Decreto-lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946.

Art. 2.º Tais estabelecimentos poderão ser federais, estaduais, municipais e particulares e serão custeados por verbas próprias ou mediante acôrdos. No último caso, o Governo Federal contribuirá com importância correspondente a dois terços do total da verba necessária.

Art. 3.º De acôrdo com o plano do Ministério da Agricultura, serão mantidos pelo Governo Federal: Escolas Agro-técnicas nos Estados da Paraíba, Minas Gerais e Rio Grande do Sul; Escolas Agrícolas nos Estados de Pernambuco, Alagoas, Bahia e Rio de Janeiro e Escolas de Iniciação Agrícola nos Estados de Sergipe, Minas Gerais e Mato Grosso.

Art. 4.º Mediante acôrdo com os respectivos governos e nas condições do artigo 2.º, serão instaladas Escolas Agro-técnicas nos Estados do Amazonas, Maranhão, Ceará, Pernambuco, Bahia, Espírito Santo, Paraná, Santa Catarina e Distrito Federal;

Escolas de Iniciação agrícola nos Territórios do Amapá, Guaporé, Fernando de Noronha e nos Estados do Piauí, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Paraná e Goiás. Mediante acôrdo com o Banco da Borracha, serão mantidas as Escolas de Iniciação Rural dos Estados do Amazonas e Pará e do Território do Acre. (BRASIL, 1947).

Sendo assim, segundo o MEC/SETEC (2009), “a discussão sobre o ensino agrícola no Brasil deu-se sob um cenário de uma sociedade capitalista, cujo processo produtivo instituiu um modelo social onde, através da divisão do trabalho, acentuam-se as diferenças salariais, contribuindo para a tendência histórica da valorização do ensino superior”. (MEC/SETEC, 2009, p.10-11). Aliado a isso, a preocupação com o êxodo rural fez com que fossem buscados mecanismos para frear ou desacelerar a migração para as cidades, passando-se a vislumbrar a educação como um instrumento eficaz para realizar essa função. Por isso, justificavam-se todas as iniciativas a favor da educação rural e agrícola. Neste contexto, além da ideia da educação rural como forma de “fixar” o homem ao campo, também é implantada a “extensão rural” no Brasil (MEC/SETEC, 2009, p.11).

Já nos anos de 1960, com a proposta político-educacional-financeira do Banco Mundial, o ensino técnico vocacional e o ensino superior foram eleitos prioridades. A visão predominante na época era a de que o Brasil precisava construir uma “[...] educação como formadora de mão de obra especializada necessária ao processo de desenvolvimento (entendido como industrialização), e que no campo manifestava-se como a revolução verde.” (SIQUEIRA, 2004, p. 47 *apud* OTRANTO, 2010, p. 107).

Na década de 60, a política educacional brasileira sofreu forte influência norte-americana, através de acordos entre o Ministério da Educação e Cultura - MEC e a Agency for International Development – AID (MEC-USAID). Desta forma, esta influência se refletiu no ensino de segundo grau, que deveria atender a maior parte da população, com vistas a um desvio de demanda ao ensino universitário. (ROMANALLI 2006 *apud* BARROS, 2009, p. 21).

Em 1961, a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, se estabeleceu a equivalência plena entre os cursos de ensino profissionalizantes e o de ensino secundário (propedêutico), para efeito de ingresso nos cursos superiores. Houve a união na mesma estrutura dos dois sistemas de ensino, passando a existir dois ramos de ensino médio diferentes, o propedêutico (científico) e o profissionalizante, com os cursos normal (magistério), industrial, comercial e agrícola. (KUENZER, 1988, p. 14 *apud* BARROS, 2009, p. 21).

A referida Lei resultou de um debate que já vinha se prolongado durante 13 anos, gerando expectativas diversas a respeito do avanço que o novo texto viria a representar para a organização da educação nacional. No que se refere especificamente ao ensino rural:

[...] a Lei não traduz grandes preocupações com a diversidade. O foco é dado à integração, exposta, por sua vez, no artigo 57, quando recomenda a realização da formação dos educadores que vão atuar nas escolas rurais primárias, em estabelecimentos que lhes prescrevam a integração no meio. Acrescente-se a isso o disposto no artigo 105 a respeito do apoio que poderá ser prestado pelo poder público às iniciativas que mantenham na zona rural instituições educativas orientadas para adaptar o homem ao meio e estimular vocações e atividades profissionais. No mais, a Lei atribui às empresas responsabilidades com a manutenção de ensino primário gratuito sem delimitar faixa etária. [...] Por último, resta considerar que o ensino técnico de grau médio inclui o curso agrícola, cuja estrutura e funcionamento obedecem o padrão de dois ciclos: o primeiro, o ginásial, com duração de quatro anos e o segundo, o colegial, com duração mínima de três anos. Nada, portanto, que evidencie a racionalidade da educação no âmbito de um processo de desenvolvimento que responda aos interesses da população rural em sintonia com as aspirações de todo povo brasileiro (BRASIL, 2001a, p. 16)

Na Constituição de 1967, definiu-se a obrigatoriedade das empresas comerciais e industriais oferecerem, o ensino primário gratuito a seus empregados e aos filhos destes. Excluindo-se, portanto, as empresas agrícolas, as demais estavam obrigadas em conjunto a ministrar a aprendizagem para seus trabalhadores (BRASIL, 2001a).

Em 1967, também ocorreu a transferência do ensino agrícola e de toda a rede federal dos estabelecimentos desse ramo de ensino do Ministério da Agricultura para a competência do Ministério da Educação. Com a transferência, as escolas continuaram oferecendo o regime de internato, mas sob uma nova política na qual se procurava conjugar o internato (“residência”) ao modelo de ensino denominado “escola-fazenda”. Modelo de ensino agrícola criado em 1966 e paulatinamente introduzido nas Escolas Agrotécnicas nas décadas seguintes, tinha como princípio básico o lema “aprender a fazer e fazer para aprender”. Nesse novo sistema, a manutenção do regime de internato passou a ser defendido, principalmente, como uma exigência da permanência dos alunos na escola para a manutenção dos Programas Agrícolas Orientados – PAO. (MEC/SENET, 1990 *apud* CONCEIÇÃO, 2010, p. 10).

Sendo assim, segundo CONCEIÇÃO (2010), o modelo de ensino agrícola desenvolvido no país durante os anos de 1934 a 1967 manteve o internato como regime exclusivo para o atendimento a seus alunos. Segundo o autor, ao longo desse período, forjou-se uma “pedagogia de internar” caracterizada pela assistência dos internos em espaços específicos de internamento, a disponibilização de bens e serviços e a presença de uma

“equipe dirigente” para controlar os internos por meio do exercício intensificado do poder disciplinador e de conformação moral.

Na prática, o atendimento prestado através do internato público e gratuito (residência, alimentação, enxoval, assistência médica-odontológica, etc.) determinou na história da escola uma dupla atuação: formação profissional agrícola e assistência integral aos seus alunos. Principalmente nas décadas de 1930 e 1940, o internato foi o grande atrativo para as famílias pobres que, além da instrução para os seus filhos, viam a escola como uma forma de sustento material para estes. Contudo, a origem predominantemente pobre dos sujeitos atendidos no internato do estabelecimento sofreu uma variação no início dos anos 1950, motivada pelo ingresso de alunos procedentes das camadas médias da população em busca dos cursos ginásial e colegial e por uma formação profissional técnica agrícola de nível médio que a escola passou a disponibilizar.

O custeio com o internato era garantido pelas verbas federais destinadas à instituição pelo Ministério da Agricultura, e uma pequena parte era resultante da produção de alimentos nos núcleos agropecuários do estabelecimento destinados ao abastecimento do refeitório. Esta última forma enquadrava-se na política do Ministério da Agricultura de auto-abastecimento dos internatos das escolas agrícolas. Nesse sentido, cabia a cada escola diminuir os gastos com o custeio do internato, produzindo alimentos na propriedade rural onde se localizava, utilizando os seus recursos materiais e técnicos e contando com a exploração da abundante mão de obra dos internos (CONCEIÇÃO, 2010).

No que se refere particularmente aos currículos das Escolas Agrotécnicas, a educação agrícola, a partir dos anos 70, esteve vinculada com o projeto de desenvolvimento do país aparecendo, assim, como condição para o crescimento econômico. Os currículos oficiais do ensino técnico em agropecuária sedimentavam-se em um enfoque tecnicista, com uma preocupação voltada para o atendimento ao processo de industrialização então vigente, o qual se encontrava atrelado ao mercado. Esta questão do vínculo com o setor produtivo mais integrado à indústria pode ser vista por intermédio da criação da Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI), que foi criada pelo Decreto n.º 72.434 de 09 de julho de 1973, para definir a política para o ensino técnico, que tinha como finalidade proporcionar assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola do Ministério da Educação e Cultura. A política da COAGRI para o ensino agrícola foi responsável por sistematizar e padronizar estratégias pedagógicas e de gestão dando uma identidade única a esta modalidade de ensino, como também por equipar as escolas para um ensino em sintonia com as tecnologias afins às diretrizes de um desenvolvimento rural de caráter modernizador e produtivista. (BARROS, 2009, p. 30-31).

Segundo o MEC/SETE (2009), entre os anos de 1960 e 1970, a política para o ensino agrícola, implantada pela COAGRI, foi responsável por sistematizar e padronizar estratégias pedagógicas e de gestão dando uma identidade única a esta modalidade de ensino, e pelo equipamento das escolas, para um ensino em sintonia com as tecnologias preconizadas pela “Revolução Verde”. A agricultura, com a alta entrada de insumos, provocou mudanças significativas nos arranjos do trabalho e emprego no campo. “As inovações científicas e tecnológicas, representadas pelas máquinas e insumos agrícolas importados, são introduzidas e incorporadas, contribuindo para diminuir o número de trabalhadores permanentes com a mecanização da lavoura.” (MEC/SETEC, 2009, p.12).

Em face à proposta de racionalização de todos os setores da vida social, política e econômica do país, que se constituía em um ideal da ditadura militar de 1964, ocorreram significativas mudanças na estrutura do sistema de ensino e de formação profissional. Assim, fazia-se necessária uma reestruturação que dotasse o ensino, em todos os níveis, de maior racionalidade, constituindo-se em fator de desenvolvimento individual e social, por meio da constituição de um sistema educacional que amenizasse a demanda pelo ensino superior e substituísse o caráter acadêmico pela formação profissional já no 2º grau. Surgiu, então, a Lei de Diretrizes e Bases n.º 5.692/71, de 30 de março de 1971, assinada pelo Ministro da Educação, que expressava, assim, a nova concepção: também na educação a palavra de ordem terá de ser a racionalização dos investimentos, para que ela própria venha a constituir o investimento nobre, por excelência, sobre o qual há de assentar-se o processo de desenvolvimento (KUENZER, 1988, p.15-16 *apud* BARROS, 2009, p. 22).

Em 11 de agosto de 1971, foi sancionada a Lei nº 5.692, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. E segundo BRASIL (2001a), mais uma vez, a propósito da educação rural, não se observa a inclusão da população na condição de protagonista de um projeto social global. Esta Lei, ao tratar da formação dos profissionais da educação, propõe o ajustamento às diferenças culturais. Também prevê a adequação do período de férias à época de plantio e colheita de safras. Assim, o trabalho do campo realizado pelos alunos conta com uma certa cumplicidade da Lei, que se constitui a referência para organizar, inclusive, os calendários, “[...] diferentemente dos tempos atuais, em que o direito à educação escolar prevalece, e cabe ao poder público estabelecer programas de erradicação das atividades impeditivas de acesso e permanência dos alunos no ensino obrigatório.” (BRASIL, 2001a, p. 16).

Segundo Barros (2009), a Lei n.º 5.692/71 tentou romper com a dualidade do ensino como um sistema único, onde todos passariam pela educação profissional, cuja finalidade era a qualificação para o trabalho por meio de habilitação profissional.

Houve uma tentativa de resolver no interior da escola, por meio da homogeneidade, a divisão do trabalho intelectual e manual, que apontavam para as diferenças de classe que estavam postas na sociedade. Esta medida compulsória de profissionalização fez com que muitas escolas dessem prioridade para cursos de baixo custo, sem se preocuparem com a possibilidade de colocação de seus alunos no mercado de trabalho, gerando um contingente enorme de habilitados sem perspectiva de emprego, que continuava a aspirar por um ensino superior, entretanto, agora, sem uma preparação adequada. Questões como a do acesso desigual à escola aliadas à não concretização do milagre econômico fizeram com que a proposta de generalização da profissionalização no ensino de 2º grau não se efetivasse. Assim, o avanço conseguido na proposta de uma escola única ficou comprometido e a dualidade estrutural anterior persistiu de forma velada. (BARROS, 2009, p. 22-23).

Assim, através da referida Lei, a escola primária e o ginásio foram fundidos e denominados de ensino de 1º grau. O antigo colegial passou a se chamar ensino de 2º grau. Desta forma o ensino obrigatório estendeu-se para oito anos. As quatro primeiras séries continuaram a ser atendidas por um único professor, do qual não era exigido nível superior, mas apenas formação em magistério em nível médio. As quatro séries finais do 1º grau e o 2º grau permaneceram divididas em disciplinas ministradas por diferentes docentes, dos quais se exigia, ao menos formalmente, educação superior (BARROS, 2009).

Através da Lei nº 5.692/71 o currículo pleno do ensino de 1º e 2º graus ficou composto por uma parte de educação geral e outra de formação especial. A educação geral deveria fornecer uma base comum de conhecimento, dominante no ensino de 1º grau. Já a formação especial para o 1º grau visava à sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, podendo ser incluída nas séries finais desse nível, em caráter não dominante. Já para o 2º grau, o currículo visava à habilitação profissional [...]. Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins. Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos. As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento. § 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que: a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais; b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial. (BARROS, 2009, p. 23).

Em 1973, através do Decreto nº 72.434, de 9 de Julho de 1973, foi instituída a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI), ligada ao Ministério da Educação e Cultura, atribuindo-lhe autonomia administrativa e financeira e tendo por finalidade proporcionar assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino

agrícola. A COAGRI foi vinculada administrativamente ao Departamento de Ensino Médio do Ministério da Educação e Cultura. (BRASIL, 1973). Segundo o MEC/SETEC (2007), na maior parte do período de atuação da COAGRI na concepção e execução das políticas para a educação agrícola, ela esteve sintonizada com as prioridades econômicas e sociais estabelecidas no Plano Nacional de Desenvolvimento (1980-1985).

O período histórico pós-1973, caracterizou-se pela ruptura do crescimento econômico e por várias “depressões sérias”, em 1973-5 e 1979-82 . No fim da década de 1980, devido ao período de grande instabilidade, houve a retração de ações por parte do MEC até a primeira metade dos anos de 1980 (SILVEIRA, 2006).

O Decreto nº 76.436, de 14 de outubro de 1975 alterou o Decreto nº 72.434 e a COAGRI passou a denominar-se Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário - COAGRI, tendo por finalidade prestar assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agropecuário. Assim ficaram subordinados à COAGRI os estabelecimentos de ensino agrícola e os Colégios de Economia Doméstica Rural do Ministério da Educação e Cultura. Além disso, cabia à COAGRI:

Art. 4º Compete a Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário:

I - a promoção do desenvolvimento e da divulgação do ensino agropecuário, e o aperfeiçoamento de técnicos e auxiliares necessários ao respectivo setor;

II - a coordenação, o controle e a avaliação das atividades técnico-administrativas, educativas e financeiras desenvolvidas pelos estabelecimentos de ensino que lhe são subordinados;

III - o estabelecimento, com a colaboração de órgãos específicos, de planos para a aquisição, manutenção e adequação de equipamentos e instalações, bem como para realização de obras nas unidades que lhe são subordinadas. (BRASIL, 1975).

Através do Decreto nº 93.313, de 21 de novembro de 1986 (BRASIL, 1986), foi extinta a COAGRI, ficando o Ensino Agrotécnico de 2º grau subordinado diretamente à Secretaria de Ensino de 2º grau (SESG). Em maio de 1990, a partir do Decreto nº 99.244, houve nova reorganização no funcionamento dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios ficando então, todas as Escolas Agrotécnicas Federais vinculadas ao Ministério da Educação, subordinadas à Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (BRASIL, 1990). A Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993, instituiu e criou várias Escolas Agrotécnicas Federais em diferentes regiões do país (BRASIL, 1993a). A Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993,

transformou as Escolas Agrotécnicas Federais<sup>2</sup> em Autarquias Federais, dando-lhes autonomia administrativa, patrimonial, financeira e autonomia didática e disciplinar (BRASIL, 1993b).

Segundo BRASIL (2001a), esse quadro nos deixou uma herança de precariedade no funcionamento da educação no meio rural em relação ao trabalho pedagógico, à infraestrutura e os espaços físicos inadequados, escolas mal distribuídas geograficamente, a falta de condições de trabalho adequadas, salários defasados, ausência de formação continuada aos docentes do campo e principalmente um currículo descontextualizado da vida dos moradores do campo.

### 2.3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Segundo TONIN, MEDEIROS e RAMOS (2011), já na década de 1960, alguns movimentos sociais buscavam um sistema de ensino para o campo baseado na concepção da educação como elemento de pertencimento social e cultural. Porém, com o Golpe Militar de

---

<sup>2</sup> **De Escolas Agrotécnicas Federais aos IFET's:** Com a Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993, foram criadas várias Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais pelo país. (BRASIL, 1993). A Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, determinou que as atuais Escolas Técnicas Federais fossem transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), sendo esta implantação gradativa mediante decreto específico para cada centro, obedecendo a critérios a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação Tecnológica. Os critérios para a transformação deveriam levar em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada Centro (BRASIL, 1994). Em 1997, Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, estabeleceu que os Centros de Educação Tecnológica constituíam instituições especializadas de educação profissional, tendo por finalidade formar e qualificar profissionais, nos vários níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia e realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, oferecendo mecanismos para a educação continuada. Em relação específica às Escolas Agrotécnicas Federais, o Artigo 9º deste decreto determinava que estas instituições poderiam ser transformadas em CEFET's após processo de avaliação de desempenho desenvolvido pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica, do Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1997). Em 15 de abril de 1998, o Decreto nº 2.548, aprovou o novo Regimento Geral das Escolas Agrotécnicas Federais, determinando que cada uma elaborasse sua própria regulamentação. Assim, as Escolas Agrotécnicas, integrantes do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, poderiam ser transformadas em CEFET's, após passarem por um processo de avaliação de desempenho a ser desenvolvido sob a coordenação do Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1998). Através do Decreto nº 5.224, de 01 de outubro de 2004, as Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais foram transformadas definitivamente em CEFET's. Estes Centros diziam respeito a instituições de ensino superior pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica. Os CEFET's tinham por finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada (BRASIL, 2004). Em 2006, através do Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006 elevou-se, definitivamente, os CEFET's à condição de Instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2006). Em 2008, foi publicada a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que Instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, fazendo com que os CEFET's se transformassem nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's). Estes Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi equiparadas às Universidades Federais, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008).

1964, houve um grande retrocesso educacional, tendo em vista que lideranças e educadores comprometidos com o debate sobre a educação no país foram perseguidos e exilados, universidades foram colocadas sob intervenção e movimentos sociais reprimidos. Contudo, na metade dos anos 1970, passaram a ocorrer reações aos atos de autoritarismo do Governo Militar e a educação começou a ser pensada dentro de uma análise mais crítica:

A partir da metade dos anos 1970, a sociedade começa a reagir aos tempos de autoritarismo e repressão, os movimentos sociais assumem um caráter de luta pela democratização da sociedade, de conscientização popular e reivindicação de direitos, fazendo com que as diferentes iniciativas situadas no campo da educação popular – educação política, formação de lideranças, alfabetização de jovens e adultos, formação sindical e comunitária – comecem a ser pensadas dentro de uma análise crítica de sua relação com a educação escolar e da formação para o trabalho. (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 08).

Tendo em vista todo esse panorama geral sobre a Educação no Brasil, pode-se entender que os problemas da educação não foram centrados apenas no meio rural, mas pode-se perceber também que no campo a situação era mais grave, pois além de não se levar em conta a realidade socioambiental onde a escola rural encontrava-se inserida, esta sempre foi tratada pelo poder público com políticas apenas compensatórias, com programas e projetos emergenciais, destacando o discurso da cidadania e de uma vida digna, reduzida aos limites geográficos e culturais da cidade, negando ao campo espaço de vida e de constituição de sujeitos cidadãos (TONIN; MEDEIROS; RAMOS, 2011).

Na verdade, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. A preocupação das diferentes forças econômicas, sociais e políticas com as significativas alterações constatadas no comportamento migratório da população foi claramente registrada nos anais dos Seminários e Congressos Rurais realizados naquele período. (BRASIL, 2001a, p. 05)

Com a promulgação da Carta Magna em 1988, assegurou-se aos brasileiros a redução das desigualdades sociais, ao assegurar-lhes como “[...] direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados.” (BRASIL, 1988).

Segundo BARROS (2009), após vinte anos de ditadura militar foi elaborada a constituição de 1988, que declarava a educação básica como um ‘direito subjetivo’

de cada indivíduo. Durante todo o processo de discussão da Carta Constitucional de 1988, participaram educadores organizados nos movimentos sociais, que constituíram o Fórum em Defesa da Escola Pública, com o objetivo de elaboração de uma política nacional que garantisse uma formação cidadã, em todos os níveis, sem dualidades e discriminações, bem como a definição de uma política de formação e valorização do magistério. (BARROS, 2009, p. 25).

Especificamente em relação à educação, a Carta Magna estabeleceu a educação como sendo um direito de todos e dever do Estado assegurá-lo, “[...] transformando-a em direito público subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Deste modo, os princípios e preceitos constitucionais da educação deveriam abranger todos os níveis e modalidades de ensino ministrados em qualquer parte do país.” (BRASIL, 2001a, p. 11).

Assim sendo, houve uma abertura para que as Constituições Estaduais pudessem definir e regularizar “[...] o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição Federal de 1988, oportunizando o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças.” (BRASIL, 2001a, p. 12). Além disso, a Carta Magna de 1988 estabeleceu no seu Artigo 62, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), mediante lei específica, reabrindo a discussão sobre educação do campo e a definição de políticas para o setor.

Apesar disso, o que se observava nas Constituições dos Estados era que a abordagem dada à escola no espaço do campo determinava apenas adaptação dos calendários, dos currículos, e de outros aspectos do ensino rural às necessidades e características dessa região, não havendo o devido distanciamento do paradigma urbano. Assim, “[...] a idealização da cidade, que inspira a maior parte dos textos legais, encontra na palavra adaptação, utilizada repetidas vezes, a recomendação de tornar acessível ou de ajustar a educação escolar, nos termos da sua oferta na cidade às condições de vida do campo.” (BRASIL, 2001a, p. 13).

Depois da constituição de 1988 houve uma Expansão da Rede de Ensino Rural e Valorização do Magistério e do ensino profissionalizante agrícola: Alguns Estados inseriram, em suas constituições, normas programáticas que possibilitam a expansão do ensino rural e a melhoria de sua qualidade, bem como a valorização do professor que atua no campo. Ensino profissionalizante agrícola: Enfim, há de se destacar que um conjunto de Estados-membros enfatizam, em suas Constituições, o ensino profissionalizante rural, superando, nos mencionados textos, a visão assistencialista que acompanha essa modalidade de educação,

desde suas origens. Como se vê em que pese o esforço para superar, em alguns Estados, uma visão assistencialista das normas relativas à educação e formação profissional específica, nem todas as Constituições explicitam a relação entre a educação escolar e o processo de constituição da cidadania, a partir de um projeto social e político que disponibilize uma imagem do futuro que se pretende construir e a opção por um caminho que se pretende seguir no processo de reorganização coletiva e solidária da sociedade (BRASIL, 2001a).

Por tanto, foi a partir dos anos 1980 que a educação do campo começou a se instituir como luta efetiva dos povos do campo, no momento em que ocorreram os movimentos de redemocratização do país, quando organizações da sociedade civil, principalmente da educação popular, incluíram na pauta das reivindicações uma educação que considerasse as diversidades culturais, as necessidades dos trabalhadores do campo e seus direitos sociais (TONIN; MEDEIROS; RAMOS, 2011).

Segundo BENJAMIN (2001), a mobilização nacional por uma Educação Básica do Campo faz parte de uma luta bem maior que é um “projeto popular de Brasil”, fortemente tocado através do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que além da forte relação histórica que apresenta com a escola, é um dos sujeitos sociais que vêm pondo o campo em movimento, através da sua luta para que se realize a Reforma Agrária no Brasil.

Ao mesmo tempo em que começaram a luta pela terra, os sem-terra também passaram a lutar por escolas, de modo a cultivarem em si mesmos o entendimento sobre o valor da educação e sobre o direito a seu acesso. Assim, aos poucos a luta pelo direito a uma educação realmente do campo virou mais uma bandeira de luta do Movimento dos Sem-Terra, juntamente como a luta pela Reforma Agrária (CALDART, 2001).

O MST, como organização social das massas, passou a organizar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização visando produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formar educadores capazes de trabalhar nesta perspectiva. A criação de um Setor de Educação dentro do MST, em 1987, formalizou o momento em que esta tarefa foi institucionalmente assumida. E a partir de sua atuação o próprio conceito de escola aos poucos foi sendo ampliado, tanto em abrangência como em significados. Começaram demandando escolas de 1ª a 4ª série, mas hoje a luta e a reflexão pedagógica do MST se estendem da educação infantil à Universidade, passando pelo desafio fundamental de alfabetização dos jovens e adultos de acampamentos e assentamentos, e combinando

processos de escolarização e de formação da militância e da base social sem-terra. (CALDART, 2001).

Os sem-terra foram percebendo que a luta por escola era algo mais complexo e se deram conta de que somente teriam lugar na escola se buscassem transformá-la. Foram descobrindo, aos poucos, que as escolas tradicionais não têm lugar para sujeitos como os sem-terra, assim como não costumam ter lugar para outros sujeitos do campo, ou porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e ensinar (CALDART, 2001).

Foi percebendo esta realidade que o MST passou a incluir em sua agenda a discussão de uma proposta diferente de escola, uma escola efetivamente capaz de ajudar no processo maior de luta das famílias sem-terra, e do conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Assim, nesta trajetória de tentar construir uma escola diferente, o que era um direito, passou a ser também um dever, afinal, quando se busca uma nova forma de relações de produção no campo, com dignidade para todos, também é preciso preocupar-se em transformar instituições históricas como a escola em lugares que ajudem a formar sujeitos destas transformações. Uma grande conquista para o MST foram as Escolas Itinerantes e a apropriação e incorporação da proposta dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFA's), já existentes e que haviam surgiram no Brasil nos 1960, inspiradas em modelos franceses, e que apontaram a Pedagogia da Alternância como uma proposta de educação de qualidade a ser desenvolvida no campo. Assim, as Escolas Itinerantes e os CEFA's, apresentam estrutura e proposta pedagógica que permitia acolher as crianças e os adolescentes oriundos do MST. Nesse sentido, a escola passou a se ajustar, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam, indo ao encontro dos educandos (CALDART, 2001).

As Escolas do MST são Escolas do Campo, vinculadas a um movimento de luta social pela Reforma Agrária no Brasil. É uma escola pública, com participação da comunidade na sua gestão e orientada pela Pedagogia do Movimento, baseada na luta social, organização coletiva, terra, trabalho e produção, cultura, escolha, história e alternância, incluindo dois momentos distintos e complementares: o tempo-escola e o tempo-comunidade (CALDART, 2001).

Segundo TONIN, MEDEIROS e RAMOS (2011), as ações de movimentos como o Movimento de Educação de Base (MEB), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), e o MST foram fundamentais

para a mobilização por uma educação pública para o campo, e que respeitasse os direitos e as peculiaridades desses sujeitos sociais. Também contribuíram para a organização da educação do campo outras iniciativas, quais sejam, as Escolas Famílias Agrícolas (EFA's), as Casas Familiares Rurais (CFR's) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFA's). Assim, tendo em vista a especificidade e diversidade dos povos do campo, que precisam ter garantidos a universalização do direito à educação, a Educação do campo nasceu posicionando-se contra a lógica econômica que exclui as famílias dos trabalhadores de suas terras e que desconsidera os interesses e as especificidades dos trabalhadores do campo nas políticas públicas para o setor agrícola. Na concepção da Educação do Campo, entende-se que o país precisa ter um projeto de nação que inclua os povos do campo como sujeitos concretos em seus processos de produção, de trabalho, de cultura, de educação e afirmar lógicas de produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, formas e necessidades. (TONIN; MEDEIROS; RAMOS, 2011, p. 55).

Por isso, a discussão sobre o perfil de escola do campo deve abordar não apenas uma educação para sujeitos do campo, mas sim, uma educação com os sujeitos do campo, pois:

A educação do Campo deve estar vinculada ao mundo do trabalho, à cultura, ao modo de produção, à luta pela terra, ao projeto de desenvolvimento do campo. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família e na vivência cotidiana, ou seja, a concepção de educação adotada pela cultura dominante e elitista não tem favorecido satisfatoriamente, ao longo da história as necessidades dos povos do campo, por isso, o desafio de tentar definir um conceito de educação do campo pressupõe uma postura político-pedagógica crítica, dialética, dialógica, que requer uma formação de sujeitos politicamente conscientes, detentores de uma visão humanizadora, segundo a qual a valorização do sujeito se dá através de sua identidade cultural e o trabalho é compreendido como algo que dignifica o homem enquanto sujeito histórico. (TONIN; MEDEIROS; RAMOS, 2011, p. 56).

Defendendo a ideia de que “[...] é preciso ter uma educação que seja no e do campo, pois o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive, recebendo uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.” (BENJAMIN, 2001, p. 10), trata-se de pensar uma educação popular dos sujeitos do campo, construída com os sujeitos do campo e que esteja incluída num projeto de educação e de país. Por isso, segundo TONIN, MEDEIROS e RAMOS (2011, p. 57), “as políticas públicas devem contemplar o reconhecimento da legitimidade dos sujeitos do campo como produtores de conhecimento, de cultura e de educação.”

Segundo CALDART (2001), a escola do campo é aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadores do campo. Ela somente será construída deste jeito, se os povos do campo, em sua identidade e diversidade, assumirem este desafio de forma coletiva, através da sua própria luta e organização, pois não se consegue construir escolas do campo, em um meio rural sem perspectivas, com uma população sem horizontes. Para que realmente seja implantado um projeto popular de desenvolvimento do campo é preciso que se tenha um projeto de educação e se expanda o acesso à escolarização para todas as populações do campo.

Além do mais, os projetos pedagógicos das escolas do campo não podem estar desarticulados de um projeto de sociedade, pois a educação do campo deve voltar-se para o mundo do trabalho e do desenvolvimento socioeconômico justo e economicamente sustentável. Porém, para isso, demanda-se o desafio de se pensar um currículo que dê conta destas características, percebendo-se claramente qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nessa oferta segundo (BRASIL, 2002). A educação do campo precisa ser educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p. 24).

As populações organizadas do campo conseguiram, a partir dos anos 1990, colocar na pauta da esfera pública a questão da educação do campo como questão de interesse nacional e fazer-se ouvir como sujeitos de direito (TONIN; MEDEIROS; RAMOS, 2011, p. 51).

O Brasil instituiu Políticas de Direitos Educacionais bastante significativas, como a Nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2001b). Esses documentos e a nova legislação contribuíram para a elaboração e a implementação de reformas educacionais que possibilitaram novas políticas para a educação.

Assim, em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, produzindo, em princípio, mais liberdade e flexibilidade para as instituições educacionais, em todos os níveis, para que pudessem organizar os seus conteúdos programáticos e gerenciar os seus próprios assuntos. (BARROS, 2009, p. 25).

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96 inovou ao utilizar o tema adequação e não mais adaptação ao se falar em educação rural, instituindo uma nova forma de sociabilidade no âmbito da política de atendimento escolar no país. Esta nova legislação não mais se satisfaz com a adaptação pura e simples, passando a reconhecer “[...] a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país.” (BRASIL, 2001a, p. 21). Neste sentido, é do texto da mencionada Lei, no Artigo 26, a concepção de que uma base nacional comum deveria ser mantida nos currículos do ensino fundamental e médio, como também deveria se garantir uma formação básica do cidadão que contemplasse as especificidades regionais e locais.

Nos incisos I e II do artigo 28 da LDB, o texto legal recomenda levar em conta primeiramente os processos próprios de aprendizagem dos estudantes e o específico do campo, para posteriormente se definir as finalidades, os conteúdos e as metodologias. Com isso entende-se que:

[...] o que está em jogo é definir, em primeiro lugar, aquilo no qual se pretende ser incluído, respeitando-se a diversidade e acolhendo as diferenças sem transformá-las em desigualdades. A discussão da temática tem a ver, neste particular, com a cidadania e a democracia, no âmbito de um projeto de desenvolvimento no qual as pessoas se inscrevem como sujeitos de direitos. (BRASIL, 2001a, p. 22).

A nova LDB passou a regulamentar o ensino escolar e ampliou sua abrangência, considerando que a educação está relacionada ao mundo do trabalho e que a prática escolar deve ser determinada por sua adequação às peculiaridades da vida rural, legitimando a educação do campo. Na nova LDB, em seu Artigo 28, instituiu-se que para a oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente no que diz respeito a: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho na zona rural, entre outros. Segundo TONIN, MEDEIROS e RAMOS (2011), isso permitiu uma adaptação da educação básica às peculiaridades da zona rural e de cada região e às condições climáticas e a adequação à natureza do trabalho dos povos do campo, de acordo

com uma proposta composta por conteúdos curriculares e metodologia apropriada a seus interesses e necessidades.

Como pode ser visualizado até aqui, à educação escolar no campo sempre apresentou características de um tratamento periférico e residual. Só foram observadas alterações nesta tendência quando a presença dos movimentos sociais do campo no cenário nacional passou a ser reconhecida e a ganhar voz. Um evento marcante para a discussão dessa questão foi a realização da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, em 1999, que “[...] teve como principal mérito recolocar, sob outras bases, o rural, e a educação que a ele se vincula.” (BRASIL, 2001a, p. 12).

Assim, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo foi um processo de reflexão e de mobilização do povo em favor de uma educação que levasse em conta, nos seus conteúdos e na metodologia, os aspectos específicos do campo. Esse processo foi iniciado no final do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), promovido pelo MST, em julho de 1997, em Brasília, em parceria com diversas entidades, como a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A Conferência a favor da Educação Básica do Campo foi realizada no dia 27 de julho de 1998, com o objetivo de ajudar a recolocar o rural e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país, tendo em vista uma tendência dominante no país de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora de lugar, em um modelo de desenvolvimento predominantemente urbano (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999).

Finalmente, há que se registrar na abordagem dada pela maioria dos textos constitucionais, um tratamento periférico da educação escolar do campo. É uma perspectiva residual e condizente, salvo conjunturas específicas, com interesses de grupos hegemônicos na sociedade. As alterações nesta tendência, quando identificadas, decorrem da presença dos movimentos sociais do campo no cenário nacional. É dessa forma que se pode explicar a realização da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que teve como principal mérito recolocar, sob outras bases, o rural, e a educação que a ele se vincula. A propósito, se nos ativermos às Constituições Estaduais, privilegiando-se o período que se segue à promulgação da Carta Magna de 1988, marco indelével do movimento de redemocratização no país, pode-se dizer que nem todas as Cartas fazem referências ao respeito que os sistemas devem ter às especificidades do ensino rural, quando tratam das diferenças culturais e regionais. (BRASIL, 2001, p. 11).

Além disso, nos dias atuais, considerando que a nova legislação aborda a formação profissional sob a ótica dos direitos à educação e ao trabalho, cabe introduzir algumas considerações sobre as atuais diretrizes para a educação profissional no Brasil elaboradas pela Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Essas diretrizes traduzem a orientação contida nas Cartas Constitucionais Federal e Estadual, se não em todas, no mínimo, na maioria delas, incorporando, ao mesmo tempo, os impactos das mudanças que perpassam incessantemente a sociedade atual. Aprovadas em 05 de outubro de 1999, tais normas estabeleceram 20 áreas e formação profissional, entre elas a de agropecuária, como referência para a organização dessa modalidade de atendimento educacional. (BRASIL, 2001a).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico – DCNEP foram instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB n.º 04/99, homologada pelo Ministro da Educação. As DCNEP fundamentavam-se no Parecer CNE/CEB n.º 16/99 e se caracterizam como um conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas, na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico. Essas Diretrizes, atendendo ao Aviso Ministerial n.º 382/98, consideram duas premissas básicas; a de possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área e a de que cada instituição pode construir seu currículo pleno, considerando as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade, para atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade (BARROS, 2009).

O Parecer CNE/CEB N.º 16/99 orienta as escolas para uma construção do currículo baseada nas demandas identificadas na sua vocação institucional e na sua capacidade de atendimento. As diretrizes devem conduzir ao aprimoramento do processo de formação do técnico de nível médio, não devendo esgotar em si mesmas. Essa construção do currículo deve propiciar a inserção e a reinserção desses profissionais no mercado de trabalho atual e futuro (BARROS, 2009, p. 26-27).

Ainda, o Parecer CNE/CEB N.º 16/99 estabelece que, o processo de elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico é essencial para a concretização da autonomia da escola. O processo deve ser democrático, contando necessariamente com a participação efetiva de todos, especialmente dos docentes e deve ser fruto e instrumento de trabalho da comunidade escolar. Além disso, deve atender às normas comuns da educação nacional e às

específicas dos respectivos sistemas, o projeto pedagógico deve atentar para as características regionais e locais e para as demandas do cidadão e da sociedade, bem como para a sua vocação institucional. A escola deverá explicitar sua missão educacional e concepção de trabalho, sua capacidade operacional e as ações que concretizarão a formação do profissional e do cidadão, bem como as de desenvolvimento dos docentes. Na educação profissional, o projeto pedagógico deverá envolver não somente os docentes e demais profissionais da escola, mas a comunidade na qual a escola está inserida, principalmente os representantes de empregadores e de trabalhadores (BARROS, 2009).

Em 2001, através da Lei nº 10.172/2001, instituiu-se o Plano Nacional de Educação e definiu-se a base da legislação educacional do país, constituindo um conjunto de princípios e de procedimentos que visam dar as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação, diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino, e diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, nos próximos 10 anos, para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal e a Educação Superior (BRASIL, 2001d).

Em 2002, levando em conta principalmente o disposto na LDB (1996) e no Plano Nacional de Educação (2001) e a legitimação dada pelo Governo Federal ao reconhecendo a importância das populações do campo para o desenvolvimento do país, passando a compreender o campo, não mais com o tom de nostalgia de um passado rural que tende a desaparecer em tempos próximos, face ao inexorável processo de urbanização que deveria homogeneizar o espaço nacional. Além, disso, também buscando superar as políticas educacionais que sempre trataram o urbano como parâmetro e o rural como adaptação, foram instituídas as Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), expressando o reconhecimento do “[...] modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira.” (BRASIL, 2002, p. 01).

Através da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, foi instituída as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos

das instituições que integram os diversos sistemas de ensino. A partir destas Diretrizes Operacionais a identidade da escola do campo:

[...] é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 1).

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico. (BRASIL, 2002, p. 1).

Assim, segundo o Parecer Técnico sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

[...] a educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os espaços pesqueiros, caíçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2001a, p. 01).

Ressalta-se também que no seu Artigo 2º, parágrafo único, as Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo definem a identidade da escola do campo através de:

[...] sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 01).

Já no seu Artigo 4º, esse documento afirma que o projeto institucional das escolas do campo deverá ser a:

[...] expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, de forma a constituir-se num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos

direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. (BRASIL, 2002, p. 01).

Além disso, no Artigo 5º fica definido que as propostas pedagógicas das escolas do campo deverão respeitar as diferenças e o direito à igualdade e, cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da LDB, deverão contemplar “[...] a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (BRASIL, 2002, p. 01).

Além disso, no seu Artigo 8º, as Diretrizes apontam que:

As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescidas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão: I – articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional; II – o direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável; III – a avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva; IV – controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo. (BRASIL, 2002, p. 02).

Nesse sentido, de acordo com o Parecer técnico do Ministério da Educação, a partir de uma visão idealizada das condições materiais de existência na cidade e de uma visão particular do processo de urbanização, alguns estudiosos consideram que a especificidade do campo constitui uma realidade provisória com tendência a desaparecer, em tempos próximos, face ao implacável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. Também as políticas educacionais, ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação reforçam essa concepção. Já os movimentos sociais do campo propugnam por algo que ainda não teve lugar, em seu estado pleno, porque perfeito no nível das suas aspirações. Propõem mudanças na ordem vigente, tornando visível, por meio das reivindicações do cotidiano, a crítica ao instituído e o horizonte da educação escolar inclusiva (BRASIL, 2001a, p. 02).

Ao se pensar em Educação do Campo, é importante que se construam escolas com um jeito baseado nas realidades onde elas encontram-se inseridas, sendo representativas da dinâmica social de quem delas fazem parte, e ocupadas pelos sujeitos ativos desta realidade. Segundo CALDART (2001), uma escola do campo não diz respeito a um tipo diferente de escola, mas é uma escola capaz de reconhecer e ajudar a fortalecer os povos do campo como

sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito.

Já segundo ARROYO e FERNANDES (1999, p. 72), “o movimento social no campo representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação”, e nesse sentido as práticas educativas e pedagógicas assumem importância por seus significados e relações com a realidade do campo.

E neste contexto de identidade, conforme as ideias de Paulo Freire deve-se ser respeitando os saberes dos educandos a partir de um diálogo verdadeiro, feito de forma comunicativa, com os conhecimentos trazidos pelos educadores, pois “uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros, e todos com o professor ou a professora, ensaiem a experiência profunda de assumirem-se verdadeiramente” (FREIRE, 1996, p. 41).

Para CALDART (2001), um dos principais entraves para o avanço da luta popular pela educação básica do campo é cultural e diz respeito ao fato das populações do campo encontrarem-se em um círculo vicioso, pois incorporaram a visão de que é preciso sair do campo para continuarem tendo acesso à educação e que precisam ter educação para saírem do campo. Assim, cria-se um contexto social de exclusão e de certa forma uma espécie de bloqueio cultural que impede os sujeitos do campo de realizarem um enfrentamento efetivo desta situação.

Ainda segundo CALDART (2001), romper com este e outros bloqueios culturais tem sido um grande desafio nas lutas para que realmente se possa implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo e de país. Esta é uma realidade que somente será transformada no processo mesmo de construção de novas relações sociais de produção, e da cultura material que lhes corresponde. São os desafios do campo em movimento que multiplicam as lutas sociais por educação. Por sua vez são estas lutas que vão ajudando a tornar consciente este direito e, aos poucos, vão transformando este direito também em um dever, que então se consolida em modo de vida, visão de mundo: escolas no e do campo não precisam ser algo inusitado, mas sim podem passar a ser um componente natural da vida no campo. A escola vista como uma das dimensões do processo de formação das pessoas, nem mais nem menos, nem algo que se tenha que abandonar todo o resto para se conseguir. Sair do campo para estudar, ou estudar para sair do campo não é uma realidade inevitável, assim como não são

imutáveis as características marcadamente alheias à cultura do campo das poucas escolas que o povo tem conseguido manter nele.

Nesse contexto, o conceito de povos do campo, e outros a ele associados, tais como cultura, modo de vida, relações com trabalho e a produção, tempo, espaço e ambiente, passam a ser relevantes nas discussões nacionais. Vários movimentos e eventos contribuíram para aprofundar as discussões sobre a educação do campo, bem como para ensejar a institucionalização de políticas públicas para esse setor educativo. Começa então, apenas nos anos 2000, o resgate de uma dívida histórica com os trabalhadores do campo no que se refere à educação. Assim, “[...] a aprovação pela Câmara de Educação Básica daquele colegiado, em 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, uma reivindicação histórica dos povos do campo, significando um primeiro passo no sentido de resgatar uma dívida com este setor.” (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 08).

Em 2003, com políticas que priorizam a reforma agrária e o desenvolvimento da agricultura familiar, a educação também é entendida pelo governo como forma de cidadania para os que vivem no campo e como meio de melhor desenvolvimento regional e nacional.

Em 2003, as discussões sobre o campo brasileiro são retomadas em novas bases governamentais. O Governo Lula começa a elaborar o Plano Plurianual para implementar uma política capaz de priorizar a reforma agrária e o desenvolvimento da agricultura familiar como instrumentos indispensáveis de inclusão social. A reforma agrária, como política estratégica de enfrentamento da pobreza no campo e da crise social, juntamente com a valorização da agricultura familiar e o estímulo à economia solidária de forma cooperativa, é opção para ampliação do emprego e segurança alimentar aos trabalhadores e trabalhadoras e suas famílias. (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 08).

Neste contexto, a partir do ano de 2004, os estados e municípios mudaram o rumo desta história, quando em nome da economia e da redução de gastos decidem, baseados em outro artigo da LDB, efetivar reformas no Ensino Fundamental e, para implementar a municipalização do ensino básico, optam pelo fechamento da maioria das escolas rurais baseados no art. 10º incisos II e VI e art.11º inciso V, parágrafo único:

Art. 10º. Os Estados incumbir-se-ão de:  
 [...] II – definir com os municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis de cada uma dessas esferas do Poder Público;  
 [...] IV – assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio

Art. 11º. Os Municípios incumbir-se-ão de:

[...] V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e com prioridade, o ensino fundamental, permitida atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Parágrafo único: Os municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica. (BRASIL, 1996).

Entende-se que este foi um grande retrocesso para a Educação do Campo. A educação, “direito social e não uma questão de mercado”, enquanto organizadora e produtora da cultura de um povo, no caso cultura do campo, não poderia ficar excluída do direito à educação de qualidade para todos os setores da sociedade, e não apenas de alguns mais privilegiados. Sabe-se que houve uma redução no número da demanda estudantil no campo, mas isso não justifica a negação do direito ao acesso à escola pública gratuita, próximo a sua residência e a garantia de creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, direito garantido pelo Artigo 208, Inciso IV da Constituição Federal de 1988.

Para o cumprimento do art. 6º da Resolução CNE/CEB nº1/2001 (BRASIL, 2001c), no ano de 2008, novas medidas são estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008), e no seu Artigo 3º garante: “a educação infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas comunidades rurais.”

O artigo 4º desta mesma resolução diz que:

Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida. (BRASIL, 2008).

Portanto, a partir dos anos 2000, se tem um aprofundamento das políticas públicas e das discussões voltadas para a educação do campo. E em 2003 é criado um Grupo Permanente de Trabalho sobre a Educação do Campo, a fim de subsidiar a construção de uma política de Educação do Campo. Assim, “como parte da política de revalorização do campo, a educação também é entendida no âmbito governamental como uma ação estratégica para a emancipação e cidadania de todos os sujeitos que ali vivem ou trabalham, e pode colaborar com a formação das crianças, jovens e adultos para o desenvolvimento sustentável regional e nacional.” (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 08). Dessa maneira:

De acordo com esse pensamento e, após receber os diferentes movimentos sociais preocupados com a Educação do Campo, em 2003, o Ministério da Educação instituiu, pela Portaria nº 1374 de 03/06/2003, um Grupo Permanente de Trabalho com a atribuição de articular as ações do Ministério pertinentes à educação do campo, divulgar, debater e esclarecer as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino, estabelecidas na Resolução – CEB nº 01, de 03 de abril de 2002, e apoiar a realização de seminários nacionais e estaduais para a implementação dessas ações. É consenso que a análise e o encaminhamento dessas questões passam necessariamente pela reflexão e entendimento da vida, dos interesses, das necessidades de desenvolvimento e dos valores do homem do campo. Assim, é fundamental a consideração da riqueza de conhecimentos que essa população traz de suas experiências cotidianas. Esse Grupo formado por uma ampla composição institucional no âmbito do MEC e com a efetiva participação de representantes de outros órgãos de governo, de organizações e instituições da sociedade civil que atuam na área de educação do campo, especialmente aquelas representativas de trabalhadores rurais, assume uma agenda de trabalho para discutir e subsidiar a construção de uma política de Educação do Campo que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento nas cinco regiões do país. (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 08-09).

Dessa forma, o Quadro um, abaixo, faz um breve apanhado do conjunto de normativas e diretrizes formuladas e implementadas pelo Governo Federal visando fortalecer as iniciativas nessa área.

#### **QUADRO 01: Diretrizes básicas para a Educação do Campo**

<b>PARECERES E RESOLUÇÕES</b>	<b>DISPOSIÇÕES</b>
Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002	Instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo
Parecer CNE/CEB nº 21/2002, aprovado em 05 de junho de 2002	Responde consulta sobre possibilidade de reconhecimento das Casas Familiares Rurais
Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006	Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)
Parecer CNE/CEB nº 23/2007, aprovado em 12 de setembro de 2007	Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo
Parecer CNE/CEB nº 3/2008, aprovado em 18 de fevereiro de 2008	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo
Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo

Fonte: MEC, 2013a.

Segundo TONIN, MEDEIROS e RAMOS (2011), de 2008 até os dias atuais foram implementadas, a partir das políticas públicas, outras ações ligadas à Educação do Campo, como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens do Campo (PROJOVEM do Campo / Saberes da Terra), a continuidade de Programas como o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e a Rede de Educação para a Diversidade, grupo permanente de instituições públicas de ensino superior dedicado à formação continuada de profissionais da educação, que tem como objetivo desenvolver metodologias educacionais para a inserção dos temas da diversidade no cotidiano das salas de aula. Essa rede abrange cursos de formação continuada para professores da rede pública da educação básica em oito áreas da diversidade: relações étnico-raciais, gênero e diversidade, formação de tutores, jovens e adultos, educação do campo, educação integral e integrada, educação ambiental e diversidade e cidadania.

Através da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, o Ministério da Educação institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. Este Programa consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da Política de Educação do Campo, destinando-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo. (MEC, 2013b).

Para isso, são consideradas populações do campo:

Art. 2º - São consideradas populações do campo, nos termos do Decreto nº 7.352, de 2010: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (MEC, 2013b).

A Portaria nº 86, em seu Art. 3º define como princípios da educação do campo:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos

alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (MEC, 2013b).

Segundo MEC (2013c), o objetivo do PRONACAMPO é oferecer apoio técnico e financeiro os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino. (MEC, 2013c).

Para isso, segundo, o PRONACAMPO apresenta quatro eixos e em cada um destes eixos serão desenvolvidas ações específicas voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo. (MEC, 2013c). No Quadro dois encontra-se a descrição de cada um dos eixos e das ações que serão desenvolvidas em cada um deles:

**QUADRO 02: Eixos e Ações do PRONACAMPO**

EIXOS	AÇÕES
<p><b>I Eixo: Gestão e Práticas Pedagógicas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livros didáticos específicos para os anos iniciais do ensino fundamental, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo;</li> <li>- Obras de referência com especificidades do campo e das comunidades quilombolas no âmbito do Programa Nacional de Biblioteca da Escola – PNBE Temático para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio;</li> <li>- Educação integral com atividades estruturantes e complementares a formação do estudante: Mais Educação Campo;</li> <li>- Apoio às escolas quilombolas e as escolas do campo com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades: Escola da Terra;</li> <li>- Inclusão das Escolas dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFA’s no Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a partir de convênios com as redes públicas de ensino, amparados pela Lei nº 12.695/2012.</li> </ul>
<p><b>II Eixo: Formação Inicial e Continuada de Professores</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO;</li> <li>- Expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil e da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (RENAFOR) de</li> </ul>

	<p>forma a assegurar condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio com a possibilidade de utilização da pedagogia da alternância;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, através da ferramenta de planejamento da gestão escolar (PDE Interativo);</li> <li>- Financiamento específico nas áreas de conhecimento voltadas a educação do campo e quilombola, por meio do Observatório da Educação e do Programa de Extensão Universitária – PROEXT..</li> </ul>
<p><b>III Eixo: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expansão da oferta de cursos voltados ao desenvolvimento do campo na Rede Federal e Redes Estaduais de Formadores. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC);</li> <li>- Expansão de cursos de qualificação profissional específicos para o campo, por meio do e-Tec. PRONATEC;</li> <li>- Bolsa-formação PRONATEC para estudantes e trabalhadores rurais;</li> <li>- Educação de Jovens e Adultos na proposta pedagógica do Programa Saberes da Terra. EFA Saberes da Terra;</li> <li>- Disponibilização de recursos para o 1º ano na implantação de novas turmas de EJA;</li> <li>- Formação inicial e continuada (FIC) nas áreas relacionadas à atividade rural e serviços básicos – guia PRONATEC de cursos FIC e Técnico para trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos locais.</li> </ul>
<p><b>IV Eixo: Infraestrutura Física e Tecnológica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoio técnico e financeiro às redes de ensino para a construção de escolas de educação básica e educação infantil e disponibilização de projetos arquitetônicos de escolas, com 2, 4 e 6 salas de aula, quadra esportiva coberta, módulo terra, administrativo, de serviço, de educação infantil e alojamentos de professores e estudantes. Construção de Escolas;</li> <li>- Disponibilização de laboratórios de informática. Inclusão Digital;</li> <li>- Disponibilização de laptop educacional, um computador (servidor) com conteúdos pedagógicos e um roteador wireless para conexão. Inclusão Digital;</li> <li>- Disponibilização de computador interativo (projektor) com lousa digital. Inclusão Digital;</li> <li>- Disponibilização de recursos financeiros para manutenção, conservação, aquisição e pequenos reparos das instalações, equipamentos e para abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e esgotamento sanitário. Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – Campo; PDDE – Água;</li> <li>- Articulação para o fornecimento de energia elétrica às escolas. Luz para</li> </ul>

	<p>Todos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilização de ônibus rural escolar, lancha escolar, bicicletas e capacetes. Transporte Escolar.</li> </ul>
--	---

Fonte: MEC, 2013c.

Assim sendo, a partir da definição da identidade da escola do campo se faz necessária que a escola faça a interpretação da realidade para criar novos modelos de agricultura, produzir com economia e com novas tecnologias, para garantir a qualidade de vida dessas pessoas e iniciativas de desenvolvimento no meio rural. O campo precisa ser compreendido como espaço de grande potencial de desenvolvimento e não ser apenas tratado como lugar de luta pelo direito à terra, mas também pelo direito à saúde, produção alimentar e principalmente educação, entre outros mais. É a partir desses aspectos que as questões ambientais também podem e devem se colocar como necessárias de serem discutidas pelas escolas do campo. Por isso, se passa agora para a discussão sobre a Educação Ambiental.

#### 2.4. EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental deve ser utilizada como ferramenta para uma educação transformadora. Por isso, para entender os seus pressupostos e contextos primeiramente, será realizado um aprofundamento histórico, apresentando os momentos importantes e documentos relativos à origem e disseminação desse conceito. Além disso, nesta seção será apresentado o contexto histórico do qual esta temática emergiu nos últimos anos, até ser incorporado como um tema transversal na educação brasileira. Também serão apresentadas ao longo desta seção algumas reflexões teóricas que oferecerão a base orientadora para se analisar o trabalho que vem sendo desenvolvido na EEEF Espírito Santo junto à comunidade escolar.

O primeiro evento a abordar a questão da preservação e da Educação Ambiental foi a Conferência das Nações Unidas Sobre Meio Ambiente em 1972, que ficou conhecida como Conferência de Estocolmo, da qual participaram 113 países. Esse evento denunciou a crise ambiental causada pela devastação sofrida pela natureza nas últimas décadas e apontou claramente que o crescimento humano precisava ser repensado o quanto antes (PEDRINI, 1998). Nesse encontro, foram elaborados dois documentos: a Declaração Sobre Meio

Ambiente Humano e o Plano de Ação Mundial. A principal recomendação da Conferência foi a de que precisaria destacar a Educação Ambiental como forma de se criticar e combater os problemas ambientais existentes (DIAS, 2000).

Já na Conferência de Tbilisi, em 1977, internacionalmente se legitimou a Educação Ambiental como:

[...] um processo de reconhecimento de valores e clarificação de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A Educação Ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhoria da qualidade de vida. (SATO, 2002, p. 23-24).

De acordo com Dias (2000), entre os objetivos, princípios e finalidades da Educação Ambiental que foram expressos na Conferência de Tbilisi em 1977, estavam:

- Garantir um processo contínuo e permanente de Educação Ambiental, iniciando em nível pré-escolar e ir abrangendo todas as etapas da educação formal e informal, adotando a perspectiva interdisciplinar e utilizando as especificidades de cada matéria, de modo a analisar os problemas ambientais através de uma ótica global e equilibrada;
- Examinar as principais questões relativas ao ambiente, tanto do ponto de vista local como regional, nacional e internacional, para que os envolvidos tomem conhecimento das condições ambientais de outras regiões;
- Inter-relacionar os processos de sensibilização, aquisição de conhecimentos, habilidades para resolver problemas e especificações dos valores relativos ao ambiente em todas as idades, enfatizando, sobretudo a sensibilidade dos indivíduos em relação ao meio ambiente de sua própria comunidade;
- Levar em conta a totalidade do ambiente, ou seja, considerar os aspectos naturais e construídos pelo homem, tecnológicos e sociais, econômicos, políticos, histórico-culturais, estéticos.

Assim, segundo QUINTAS (2009):

É no contexto da crise ambiental que surgem as conferências internacionais, numa tentativa de os países membros da ONU negociarem uma agenda de compromissos, para lidarem com os chamados problemas ambientais globais de modo articulado. Com esta perspectiva são assinadas as duas principais convenções internacionais: a

de Mudanças Climáticas e a da Proteção da Biodiversidade durante a Rio-92. Também é neste processo que surge a proposta de desenvolvimento sustentável, cuja finalidade seria de compatibilizar desenvolvimento econômico com proteção ambiental. Entendido pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento como ‘aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades’ (CMMAD, 1991, p. 46), o conceito de desenvolvimento sustentável tem sua institucionalização consolidada na Rio-92. A partir deste momento, o desenvolvimento sustentável passa a fazer parte do discurso oficial de agências internacionais, governos, entidades empresariais (ambientalismo de mercado) e até mesmo de certas ONGs ambientalistas, que por este viés se distinguem das entidades da sociedade civil no campo socioambiental. (QUINTAS, 2009, p. 38-39).

Ainda segundo QUINTAS (2009), a grande quantidade de dados científicos sobre o estado do ambiente no planeta sinaliza que a crise ambiental é a evidência de uma crise maior e mais profunda. Sendo assim, nessa perspectiva, o problema está na ordem social vigente, que para garantir um determinado estilo de vida para uns poucos, tem necessariamente que destruir aceleradamente a base material de sustentação da população e condenar a maioria à pobreza, quando não à indigência. Nas palavras do autor, “[...] é a sociedade que está em crise. Os danos e riscos ambientais decorrem de uma determinada ordem social, que se constitui, historicamente, e se mantém por meio de relações de dominação seja da natureza por seres humanos, seja de humanos por outros humanos.” (QUINTAS, 2009, p. 37). Dessa forma:

Quando se sabe que 20% dos habitantes mais ricos do planeta consomem 80% das matérias-primas e energia produzidas anualmente, nos vemos diante de um modelo-limite. Afinal, seriam necessários cinco planetas para oferecermos a todos os habitantes da Terra o atual estilo de vida vivido pelos ricos dos países ricos e pelos ricos dos países pobres [...]. E, assim, vemos, não é a população pobre que está colocando o planeta e a humanidade em risco, como insinua o discurso malthusiano [...]. Assim, a promessa moderna de que os homens e mulheres, sendo iguais por princípio, sejam iguais na prática, não pode concretamente ser realizada se a referência de estilo de vida para essa igualdade for o ‘*american way of life*’. Mais do que nunca, vemos que a modernidade é colonial, não só na medida em que não pode universalizar seu estilo de vida, mas, também, pelo modo como, pela colonização de corações e mentes, procura instilar a ideia de que é desejável e, mais ainda, [possível] todos se europeizarem e se americanizarem. Entretanto, este estilo de vida só pode existir se for para uma pequena parcela da humanidade sendo, assim, na sua essência, injusto. (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 71 *apud* QUINTAS, 2009, p. 36).

Sendo assim, discutir a os aspectos da crise ambiental se faz extremamente necessário. Para isso segundo PORTO-GONÇALVES (1990, p. 134 *apud* QUINTAS, 2009, p. 60), a

questão ambiental convoca os vários campos do saber a depor. Assim, “a questão ambiental, na verdade, diz respeito ao modo como a sociedade se relaciona com a natureza. Nela estão implicadas as relações sociais e as complexas relações entre mundo físico-químico e orgânico. Nenhuma área do conhecimento específico tem competência para decidir sobre ela, embora muitas tenham o que dizer”.

Tendo em vista todo esse cenário, para se entender como a Educação Ambiental passou a fazer parte do trabalho de educação realizado nas escolas do país, primeiramente se faz necessário entender as diferentes pedagogias que foram adotadas na Educação brasileira até finalmente o tema da Educação Ambiental ser incorporado nas propostas pedagógicas escolares. Segundo BRASIL (1997), pode-se identificar a presença de quatro grandes tendências pedagógicas escolares: a tradicional, a renovada, a tecnicista e aquelas marcadas centralmente por preocupações sociais e políticas. No Quadro três, apresenta-se uma sistematização sobre essas tendências e quais eram as suas principais características.

**QUADRO 03: Tendências Pedagógicas no Brasil**

Tendências Pedagógicas	Características
- A “pedagogia tradicional”	“é uma proposta de educação centrada no professor, cuja função se define como a de vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria [...] baseia-se na exposição oral dos conteúdos, numa sequência predeterminada e fixa, independentemente do contexto escolar; enfatiza-se a necessidade de exercícios repetidos para garantir a memorização dos conteúdos. A função primordial da escola, nesse modelo, é transmitir conhecimentos disciplinares para a formação geral do aluno, formação esta que o levará, ao inserir-se futuramente na sociedade, a optar por uma profissão valorizada. Os conteúdos do ensino correspondem aos conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações passadas como verdades acabadas, e, embora a escola vise à preparação para a vida, não busca estabelecer relação entre os conteúdos que se ensinam e os interesses dos alunos, tampouco entre esses e os problemas reais que afetam a sociedade” (BRASIL, 1997, p. 30).
- A “pedagogia renovada”	“É uma concepção que inclui várias correntes que, de uma forma ou de outra, estão ligadas ao movimento da Escola Nova ou Escola Ativa. Tais correntes, embora admitam divergências, assumem um mesmo princípio norteador de valorização do indivíduo como ser livre, ativo e social. O centro da atividade escolar não é o professor nem os conteúdos disciplinares, mas sim o aluno, como ser ativo e curioso. O mais importante não é o ensino, mas o processo de aprendizagem. [...] a Escola Nova destaca o princípio da aprendizagem por descoberta e estabelece que a atitude de aprendizagem parte do interesse dos alunos, que, por sua vez, aprendem fundamentalmente pela experiência, pelo que descobrem por si mesmos. O professor é visto, então, como facilitador no processo de busca de conhecimento que deve partir do aluno. Cabe ao professor organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais.” (BRASIL, 1997, p. 31).
- O “tecnicismo educacional”	“Nos anos 70 proliferou o que se chamou de ‘tecnicismo educacional’, inspirado nas teorias da abordagem sistêmica do ensino, que definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes [...] escola se revestiu de uma grande autossuficiência, reconhecida por ela e por toda a comunidade atingida, criando assim a falsa ideia de que aprender não é algo natural do ser humano, mas que depende exclusivamente de especialistas e de técnicas. O que é valorizado nessa perspectiva não é o professor, mas a tecnologia; o professor passa a ser um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica restrita aos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada. A função do aluno é

	reduzida a um indivíduo que reage aos estímulos de forma a corresponder às respostas esperadas pela escola, para ter êxito e avançar. Seus interesses e seu processo particular não são considerados e a atenção que recebe é para ajustar seu ritmo de aprendizagem ao programa que o professor deve implementar. Essa orientação foi dada para as escolas pelos organismos oficiais durante os anos 60, e até hoje está presente em muitos materiais didáticos com caráter estritamente técnico e instrumental” (BRASIL, 1997, p. 31).
- A “pedagogia libertadora” e a “pedagogia crítico-social dos conteúdos”	“No final dos anos 70 e início dos 80, a abertura política decorrente do final do regime militar coincidiu com a intensa mobilização dos educadores para buscar uma educação crítica a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas, tendo em vista a superação das desigualdades existentes no interior da sociedade. Ao lado das denominadas teorias crítico-reprodutivistas, firma-se no meio educacional a presença da “pedagogia libertadora” e da “pedagogia crítico-social dos conteúdos” [...] A “pedagogia libertadora” tem suas origens nos movimentos de educação popular que ocorreram no final dos anos 50 e início dos anos 60, quando foram interrompidos pelo golpe militar de 1964 [...] pauta-se em discussões de temas sociais e políticos e em ações sobre a realidade social imediata; analisam-se os problemas, seus fatores determinantes e organiza-se uma forma de atuação para que se possa transformar a realidade social e política. O professor é um coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos. A ‘pedagogia crítico-social dos conteúdos’ que surge no final dos anos 70 e início dos 80 se põe como uma reação de alguns educadores que não aceitam a pouca relevância que a “pedagogia libertadora” dá ao aprendizado do chamado ‘saber elaborado’, historicamente acumulado, que constitui parte do acervo cultural da humanidade. A ‘pedagogia crítico-social dos conteúdos’ assegura a função social e política da escola mediante o trabalho com conhecimentos sistematizados, a fim de colocar as classes populares em condições de uma efetiva participação nas lutas sociais. Entende que não basta ter como conteúdo escolar as questões sociais atuais, mas que é necessário que se tenha domínio de conhecimentos, habilidades e capacidades mais amplas para que os alunos possam interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe (BRASIL, 1997, p. 31-32).

Fonte: Adaptado de BRASIL (1997, p. 30-32).

Assim, ao se fazer esse resgate sobre as tendências pedagógicas que predominaram na educação brasileira, fica evidente “[...] a influência dos grandes movimentos educacionais internacionais, da mesma forma que expressam as especificidades de nossa história política, social e cultural, a cada período em que são consideradas de cada uma das propostas. Este documento não ignora o risco de uma certa redução das concepções, tendo em vista a própria síntese e os limites desta apresentação.” (BRASIL, 1997, p. 30).

Levando em conta esse histórico e reconhecendo a importância da participação construtiva dos alunos e da intervenção do professor para o aprendizado, de forma a favorecer o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo, em 1997 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s):

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram,

portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1997, p. 13).

Assim, os PCN's, constituíram-se em uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecendo uma meta educacional para a qual deviam convergir as ações políticas do Ministério da Educação a fim de subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, “[...] dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores.” (BRASIL, 1997, p. 29). Por isso entendia-se como sendo de extrema importância:

[...] a elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar, contextualizada na discussão de seu projeto educativo. Entende-se por projeto educativo a expressão da identidade de cada escola em um processo dinâmico de discussão, reflexão e elaboração contínua. Esse processo deve contar com a participação de toda equipe pedagógica, buscando um comprometimento de todos com o trabalho realizado, com os propósitos discutidos e com a adequação de tal projeto às características sociais e culturais da realidade em que a escola está inserida. É no âmbito do projeto educativo que professores e equipe pedagógica discutem e organizam os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para cada ciclo. (BRASIL, 1997, p. 29).

Para isso, os PCN's apontavam para a necessidade do tratamento transversal de temas sociais na escola:

[...] como forma de contemplá-las na sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área. Adotando essa perspectiva, as problemáticas sociais são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais. Não constituem novas áreas, mas antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores. (BRASIL, 1997, p. 45).

Por isso, os PCN's se constituíram em um referencial orientador para a construção de um novo projeto pedagógico nas escolas, fortalecendo a importância da escola assumir realmente a sua função social, de contribuir no processo de construção do conhecimento que resulte na formação de indivíduos capazes de agir e interagir no meio que vivem, conscientes de suas ações. Dessa forma, os PCN's propunham que as escolas repensassem sua forma de

educar utilizando-se para isso de temas transversais importantes de serem observado no processo educativo.

O conjunto de documentos dos Temas Transversais [...] discute a sua necessidade para que a escola possa cumprir sua função social, os valores mais gerais e unificadores que definem todo o posicionamento relativo às questões que são tratadas nos temas, a justificativa e a conceitualização do tratamento transversal para os temas sociais e um documento específico para cada tema: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, eleitos por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal. (BRASIL, 1997, p. 45).

Assim, como já mencionado, um dos temas que foram destacados nos PCN's como sendo importantes de serem trabalhados nas escolas foi o tema do Meio Ambiente, pois entendia-se que a escola deveria contribuir com a formação de cidadãos capazes de atuar, individual e coletivamente, na busca de soluções para os problemas decorrentes da crise ambiental que é atualmente vivenciada e que ameaçam a sobrevivência da espécie.

Na LDB (1996), que organiza a estruturação dos serviços educacionais e estabelece suas competências, existem poucas menções à questão ambiental. A referência é feita no Artigo 32, Inciso II, segundo o qual se exige para o ensino fundamental, a “compreensão ambiental natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”; e no Artigo 36, §1º, segundo o qual os currículos do ensino fundamental e médio “devem abranger, obrigatoriamente, [...] o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.”

Assim, através da publicação dos PCN's, a tomada de decisão para reconstruir uma nova concepção de sociedade e natureza possibilitava a educação exercer seu papel, no sentido de apontar rumos, questionando e propiciando a consciência ambiental à justiça social como forma de promover o exercício de cidadania. Educadores e educandos com uma visão crítica devem envolver-se de tal modo a compreender os valores socioambientais e culturais, colocando em discussão os modelos, conceitos e teorias difundidas nos livros didáticos, programas e projetos que na maioria das vezes explicita uma realidade vaga e distante da existente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto nos objetivos educacionais que propõem quanto na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea que devem permeá-las, adotam como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos

curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades. Nesse sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento. (BRASIL, 1997, p. 33).

GUIMARÃES (2004) aponta que atualmente no Brasil pode-se dizer que a Educação Ambiental está incorporada à escola e que a comunidade escolar já reconhece algumas de suas práticas. Entretanto, para o referido autor, muitas vezes essas ações, que vêm sendo desenvolvidas no cotidiano da escola, sob o rótulo de Educação Ambiental são elas mesmas, alimentadoras da crise, num ativismo sem reflexões teóricas e que pouco contribui para a produção de respostas com vistas à superação dos problemas ambientais. Assim, não basta apenas trabalhar a Educação Ambiental na escola, é preciso que esse trabalho vá além e repercute em mudança de comportamento dos indivíduos, fazendo-os refletir sobre suas práticas, enxergando-se como sujeitos responsáveis.

Assim, ao eleger-se o Meio Ambiente como um dos temas transversais da educação, os PCN's evidenciaram a necessidade de se desenvolver um trabalho pedagógico sistemático e contínuo, não só nas séries iniciais e sim no decorrer de toda a escolaridade, tendo em vista que se considera essa temática como ampla e suficientemente complexa para ser trabalhada nas escolas, a partir dos componentes curriculares atuais. Isso significa que, de certa forma, era necessário romper com uma organização exclusivamente disciplinar para trabalhar com essa temática, e por isso o recomendado foi que se abordasse o Meio Ambiente a partir de sua discussão como tema transversal a diferentes áreas do conhecimento. Sendo assim, os aspectos ambientais não poderiam ficar restritos a discussões dentro de uma área específica do saber, sob pena de não serem abordados em toda sua complexidade. Então o Meio Ambiente teria que ser pensado como uma forma abrangente de educação, que se propõe a atingir todos os cidadãos por meio de um processo pedagógico participativo permanente.

E em 1999, com a promulgação da Lei nº 9.795, que dispõe sobre a Educação Ambiental e instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, o ensino-aprendizagem da Educação Ambiental tornou-se obrigatório para todos os níveis e modalidades de ensino. Esta Lei definiu que a presença no ensino formal da Educação Ambiental deveria abranger os currículos das instituições de ensino público e privado, englobando: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação superior e educação especial (BRASIL, 1999).

Todavia, em consonância com a proposta educacional dos PCN's (BRASIL, 1997), o tema do Meio Ambiente não deve ser implantado como disciplina específica nos currículos, mas sim desenvolvida nas escolas como tema transversal.

Segundo BRASIL (1999) a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), entende-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem do uso comum da população, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. Além disso, a Educação Ambiental deve envolver as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente.

A Lei n. 9.795/1999 define como objetivos da Educação Ambiental:

- 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;
- II – a garantia de democratização das informações ambientais;
- III – o estímulo e o fortalecimento de uma crítica sobre a problemática ambiental e social;
- 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;
- 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;
- VI – o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;
- VII – o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade. (BRASIL, 1999).

Através da PNEA, a Educação Ambiental tornou-se um tema indispensável de ser levado em conta na formulação de políticas públicas. Assim, a Educação Ambiental objetiva oferecer subsídios teórico-metodológicos para promoção de ações que visem à sustentabilidade, a ética, a justiça social e a qualidade de vida no planeta, sendo um dever do poder público promovê-la em todos os níveis de ensino.

A partir da PNEA em 1999, foi legalizada a obrigatoriedade de se trabalhar a Educação Ambiental de forma transversal, vindo em consonância com o que foi proposto

pelos PCN's em 1997. Nos últimos anos as questões ambientais tornaram-se fatores de grandes preocupações e discussões em todos os segmentos da sociedade, principalmente no setor educacional. Devido a essas preocupações, vários grupos sociais tentam sensibilizar os indivíduos na busca por soluções para os problemas ambientais da sociedade, sendo a Educação Ambiental uma das formas de conscientizar as pessoas da importância de preservar o meio em que vivem.

Nesse sentido, a educação exerce um papel fundamental no que diz respeito à construção da cidadania. Faz-se necessário que os pais e toda a comunidade envolvam-se nas questões relacionadas à educação para que ocorram mudanças de percepção e que a escola não seja uma mera transmissora de conteúdos deslocados do contexto social dos educandos. Educandos e educadores são convidados a fazer parte do movimento em defesa do meio ambiente.

Entendendo que grande parte dos assuntos mais significativos para os educandos encontra-se circunscrita à sua realidade mais próxima, seja na sua comunidade ou sua região, nota-se ser de vital importância que a Educação Ambiental leve:

[...] a uma reflexão abrangente e desafiadora, ao atribuir a educação a tarefa de repensar o espaço, o ambiente, a natureza, a sociedade e o rumo da humanidade. A nossa pedagogia não pertence à terra. Não pertence àqueles e àquelas que a escreveram, mas àqueles e àquelas que delas necessitam da sua luta cotidiana. Desse modo, refletimos que a Educação Ambiental tem um papel fundamental, em todo processo educativo, para que ocorra transformação em todos os setores da sociedade. (GADOTTI, 2000, p. 20).

Neste sentido, para que o trabalho de Educação Ambiental seja efetivo é importante que sejam desenvolvidas propostas pedagógicas voltadas para sensibilização com relação ao meio ambiente, que promova o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e de habilidades necessárias à preservação e melhoria do meio ambiente. Estas atividades devem estar adaptadas às situações reais dos educandos e do meio onde vivem, buscando sempre se problematizar o contexto da crise ambiental que é vivenciada atualmente.

Segundo QUINTAS (2009), pode-se entender e enfrentar a crise ambiental atual através de duas grandes tendências:

[...] Uma delas assume que é possível reverter a atual situação de crise adotando-se o desenvolvimento sustentável como princípio estruturante do processo de

desenvolvimento. Assim, por meio de ajustes nos processos de funcionamento desta sociedade se compatibilizaria o desenvolvimento com a proteção ambiental, sem alterações significativas na sua estrutura. Desta forma haverá mitigação dos impactos ambientais e redução da injustiça e da desigualdade social. Algo como *reformatar* o mundo para torná-lo sustentável. A outra tendência, de visão transformadora, assume que as raízes da crise estão no padrão civilizatório eurocêntrico, portador da ideia de progresso imposto aos povos do planeta, pela colonização. (QUINTAS, 2009, p. 40- 41).

QUINTAS (2009) defende ser necessário se realizar a prática de uma Educação Ambiental Transformadora para se superar a crise ambiental, e esclarece que isso realmente só se faz através de um conteúdo emancipatório crítico e reflexivo, em que a dialética entre forma e conteúdo se realize de maneira tal que as transformações da atividade humana, relacionadas e vinculadas ao fazer educativo impliquem em profunda reflexão e mudanças individuais e coletivas locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e culturais.

Ainda segundo QUINTAS (2009), com a exploração da maioria de humanos por uma minoria, gerou-se uma série de desigualdades e injustiças sociais tão marcantes nos dias atuais. Dessa forma, a crise ambiental que é vivenciada atualmente faz parte de uma crise maior e diz respeito a uma concepção separatista entre o ser humano e a natureza, que permitiu ao homem indiscriminadamente dominar a natureza e utilizá-la como fonte inesgotável de matéria-prima e depósito de resíduos, sem refletir sobre os impactos de suas ações sobre a vida no planeta. Para o autor, enquanto se continuar com este entendimento de homem separado da natureza, “[...] não há como se construir uma ordem social sustentável, que seja justa e ambientalmente segura, sem o rompimento com a matriz de racionalidade que produziu a crise.” (QUINTAS, 2009, p.42).

Somente os seres humanos que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante. Desta forma, consciência de e ação sobre a realidade são insuperáveis constituintes do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação. A prática consciente dos seres humanos, envolvendo reflexão, intencionalidade, temporalidade e transcendência, é diferente dos meros contatos dos animais com o mundo. (FREIRE 1976, p. 66).

Abaixo se apresentam no Quadro quatro as principais características e diferenças entre essas duas correntes de pensamento sobre a Educação Ambiental e as formas de enfrentamento da crise ambiental.

**QUADRO 04: Características e diferenças entre a Educação Ambiental Reformista e a Educação Ambiental Transformadora**

CONCEPÇÃO REFORMISTA	CONCEPÇÃO TRANSFORMADORA
Concebe a sociedade como lugar da harmonia e os conflitos como uma disfunção no seu funcionamento. Os problemas ambientais são causados por uma disfunção que dificulta compatibilizar desenvolvimento e proteção ao meio ambiente.	Concebe a sociedade como lugar dos conflitos e a existência deles como inerente à dinâmica social. Os problemas ambientais são inerentes ao caráter não sustentável da atual ordem social. Portanto, não há possibilidade de compatibilização, mas apenas de mitigação.
A crise é estritamente ambiental. Sua superação dependerá da adoção de padrões de produção e consumo que compatibilizam o desenvolvimento com proteção ambiental. E a sua sustentabilidade seria alcançada quando fosse atingida a compatibilidade plena.	A crise ambiental é a manifestação da crise de uma determinada concepção de civilização. Sua superação dependerá do rompimento com a matriz de racionalidade resultará do processo de construção coletiva de uma nova ordem social, que seja justa, democrática e ambientalmente responsável.
Prevenção e solução dos problemas ambientais dependem de cada um fazer a sua parte.	Cada um fazer sua parte não garante a prevenção e a solução dos problemas ambientais. Isso depende da construção de consensos na sociedade, ou seja, de ação política.
Transformar-se para transformar.	Transformar-se transformando.
Prática pedagógica prescritiva e reprodutiva.	Prática pedagógica crítica, transformadora emancipatória.

Fonte: QUINTAS, 2009, p. 42.

Ao se compararem os dados apresentados no Quadro quatro, percebe-se que a Educação Ambiental Transformadora começou a se configurar nos anos de 1980, pela aproximação de educadores, principalmente os envolvidos com educação popular, instituições públicas e educação, junto aos militantes de movimentos sociais e ambientais como foco na transformação societária e no questionamento racional aos padrões industriais e de consumo consolidados no capitalismo.

No campo de abrangência da Educação Ambiental e suas abordagens, a influência de maior destaque na concepção transformadora encontra-se na pedagogia inaugurada por Paulo Freire, que se coloca no grupo das pedagogias libertárias e emancipatórias iniciadas nos anos 1970 na América Latina, em seus diálogos com as tradições marxistas e humanísticas. Esta se destaca pela concepção dialética da educação, que é vista como atividade social e aproximação e aprimoramento da aprendizagem e pelo agir vinculados nos processos de b

transformações, sendo desta forma uma ruptura com sociedade capitalista e formas inacabadas, alienadas e opressoras e vida. Assim:

Existem homens concretos inseridos no contexto sócio-cultural, econômico e político, ou seja, no contexto histórico, num espaço e tempo determinado. O ser humano é um ser situado no mundo e com o mundo capaz de refletir sobre ele, com o objetivo de transformá-lo, por meio do trabalho e das ações políticas. A natureza é considerada como a base do desenvolvimento da humanidade e deve ser apropriada socialmente e não de maneira privada. (FREIRE, 1996, p. 22).

A partir do momento em que uma proposta pedagógica envolvendo o tema transversal da Educação Ambiental passa a ser construída junto com educandos e a comunidade escolar, percebe-se que o processo de educação, voltado para um relacionamento diferenciado com o meio ambiente, requer a apropriação da realidade por meio do processo de interação da ação-reflexão-ação. Assim o movimento dialético que parte da realidade para em seguida refletir sobre ela e que age visando a sua transformação, como basilar da educação ambiental, encaminhará os educandos para o reconhecimento do seu meio, desenvolvendo aspectos críticos e sua autonomia de decisão.

Acredita-se que os educadores, ao iniciarem um processo de busca de metodologias para desenvolverem a Educação Ambiental que privilegiem o conhecimento, o saber popular e as alternativas relacionadas à cultura ambientalista, percebem que ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Segundo FREIRE (1996), quando um educador entra em uma sala de aula deve estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tem: a de ensinar, e não a de transferir conhecimento.

Para FREIRE (1996), outro saber necessário à prática educativa refere-se ao respeito da autonomia do ser do educando, seja ele criança, jovem ou adulto. O educador deve estar constantemente advertido com relação a esse respeito que implica respeitar a autonomia e a dignidade de cada um como um imperativo ético e não um favor que se pode ou não conceder uns aos outros. A escola tem o dever de respeitar os saberes trazidos pelos educandos, pois dizem respeito a saberes socialmente construídos na prática comunitária e por isso mesmo são carregados de importância.

Além disso, para FREIRE (1996), não tem como haver ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Segundo ele, esses quefazeres movem o educador, o qual, enquanto ensina, deve continuar sempre buscando, procurando indagar, pesquisando para constatar. Constatando ele intervém, intervindo ele educa e se educa. Assim, o que move a vontade de pesquisar é a busca pelo conhecer aquilo que não se conhece para posteriormente poder comunicar ou anunciar a novidade.

A curiosidade também deve ser respeitada, tendo em vista que ela produz criatividade. Trata-se de uma inquietação indagadora, uma inclinação ao desvelamento de algo, uma procura por um esclarecimento. “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põem pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.” (FREIRE, 1996, p. 32). Acredita-se que estes são alguns dos aspectos que a escola e os educadores devem levar em conta ao se proporem discutir Educação Ambiental com seus educandos.

Por isso, segundo OLIVEIRA (1999):

A Educação Ambiental deve lidar com todos os aspectos da vida humana, como um sujeito em construção, no vir-a-ser consciente de seu tempo e das exigências de seu espaço. A Educação Ambiental deve proporcionar ao homem a oportunidade de conhecer-se como cidadão e reconhecer no mundo o mundo de todos; caracterizar o tempo e o espaço de todos como sendo os mesmos; admitir que as gerações futuras devam ter a qualidade de vida que merecem. Para isso, é necessário que se julguem os homens iguais, em tempos e lugares, com as mesmas necessidades essenciais e referências que permitam, na consciência e responsabilidade das alternativas das posturas, as relações ambientais que indiquem a atuação de um sujeito realmente ético, no meio em que vive. (OLIVEIRA, 1999, p. 62).

Segundo RUSCHEINSKY e COSTA (2002), os problemas ambientais parecem progressivamente agravados pelos efeitos da própria forma como a sociedade se encontra organizada, não havendo consenso sobre os efeitos da tecnologia, do controle da natureza, entre outros aspectos em debate nem mesmo entre os ambientalistas. Se a única possibilidade é pensar a natureza dentro de sistemas ecossociais, todos os cidadãos são convidados, embora de maneira diferenciada, a participar de construção de alternativas aos riscos pressentidos e presenciados no presente.

Com o modelo capitalista de produção foi se aprofundando a segmentação e as desigualdades, pois ao alargaram-se as possibilidades de dominar a natureza para gerar

mercadorias, as disparidades e as desigualdades foram sendo aumentadas, uma vez que aqueles que detinham os meios de produção exploravam cada vez mais os que não os detinham.

Segundo RUSCHEINSKY e COSTA (2002), as consequências deste modelo implantado foram assoladoras principalmente para os países de economia periférica,

[...] os quais se tornaram dependentes dos insumos e equipamentos provenientes de indústrias transnacionais, para produzirem até mesmo a quantidade de alimento necessária para seu consumo interno. Ademais, a erosão dos solos, a erosão genética e a corrosão social foram as consequências mais graves, considerando a sua difícil reversibilidade. A contaminação e a perda de fertilidade dos solos, pelo uso abusivo de adubos solúveis e agrotóxicos, além de equipamentos não adaptados às regiões tropicais ou subtropicais, foram degradando, estreitando a capacidade de auto-exploração das unidades produtivas. (RUSCHEINSKY; COSTA, 2002, p. 74-75).

Tendo em vista estas consequências, a reflexão sobre os elementos construtivos de uma ação pedagógica que vise discutir a Educação Ambiental de forma específica, serão compreendidos em uma perspectiva de sujeitos construtores de seu mundo, sujeitos de ação e não de adaptação (FREIRE, 1996). Ao traçar uma referência aos indivíduos como trabalhadores e como sujeitos sociais, reporta-se à capacidade de construtores da história no seu cotidiano.

Segundo RUSCHEINSKY e COSTA (2002), ao longo da discussão que se dá em torno da Educação Ambiental, faz-se necessário esclarecer o conceito de meio ambiente que será utilizado nas discussões. Para os autores, a expressão meio ambiente precisa incluir a totalidade das interações e não apenas o meio natural.

Nesse caso, é preciso compreender a simbiose de relacionamentos inevitáveis entre os componentes do meio ambiente em que os diversos organismos recebem benefícios, ainda que em proporções diversas. Ao compreender as inter-relações de um ecossistema, em diferentes níveis, projetam-se as características para que os educandos e a comunidade escolar possam sentir-se parte substantiva dele, objetivo maior da Educação Ambiental. (RUSCHEINSKY; COSTA, 2002, p. 77).

Por isso, torna-se importante que a escola se aproprie de uma concepção mais crítica sobre a dimensão ambiental, tentando entendê-la como parte de um todo maior e mais complexo, interligando-a “ao modo como a sociedade se relaciona com a natureza- qualquer sociedade e qualquer natureza, e isso inclui também as relações dos homens entre si.” (BRÜGGER, 1994, p. 55). Nesse sentido, o meio ambiente e a Educação Ambiental, longe de

se referirem apenas à natureza ou à ecologia, devem ser entendidos na totalidade das dimensões das relações sociais, sejam elas de natureza cultural, política ou econômica. Assim, “(...) meio ambiente diz respeito à dimensão histórico-social do ser humano, refere-se ao constructo histórico do qual resulta a organização da sociedade. A leitura ambiental que conseguimos realizar no momento atual tem como sustentação o próprio desenvolvimento da sociedade capitalista.” (RUSCHEINSKY; COSTA, 2002, p. 82).

A Educação Ambiental tem como principal tarefa desvendar estas relações, tornando-as o quanto mais claras possível, para que as ações e decisões dos sujeitos sejam o mais corretas. O espaço primordial onde isto tende a suceder-se será justamente o espaço da ética. Para FREIRE (1996), a ética está diretamente relacionada ao reconhecimento de si próprio no não-eu, portanto o alicerce encontra-se em uma relação e requer o outro como parceiro da história. Nada de espontaneísmo ou determinismo, pois se destaca a dinâmica uma vez que a consciência possui seu desenvolvimento na existência coletiva dos homens relativizados ou condicionados pelo mundo, pelas condições concretas da vida.

Sendo assim, conforme as concepções de Paulo Freire, o pensamento dos homens está dentro deles próprios, ou seja, são os próprios construtores e constitutivos da realidade. O que se torna importante é o nível de percepção que os indivíduos estão sujeitos de sua própria existência. Por isso “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.” (FREIRE, 1996, p. 26). É exatamente neste sentido que, para Freire, ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições “implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.” (FREIRE, 1996, p. 26).

Desta forma, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim, podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 1996, p. 26).

Para FREIRE (1987), uma das principais características da educação libertadora é o fato dos homens poderem se tornar sujeitos de sua própria ação, se tornando agentes de transformação constante da realidade. Desta mesma forma, RUSCHEINSKY e COSTA compreendem que essa é a premissa fundamental da Educação Ambiental.

Os agentes sociais são entendidos como inconclusos e é pelo encontro com o Outro, com o estranhamento, que eles se constroem como membros da sociedade. Nesse sentido, não somente a natureza se refaz e completa ciclos, como também a construção de atores sociais apresentam a sua dinâmica de constituição [...] os agentes sociais só estarão com o mundo no momento que puderem apreender a realidade a partir de uma atitude crítica. Acreditamos que a Educação Ambiental será libertadora dos indivíduos a partir do desvelamento da realidade e sua atuação societária não pode ser dissociada da reflexão, constituindo-se a unidade dialética que é a práxis, e poderá auxiliar nas decisões dos agentes quanto aos seus que-fazer, comprometidos com a melhoria da qualidade de vida no planeta. A prática do fazer torna-se responsabilidade com as presentes e futuras gerações de todas as espécies vivas. (RUSCHEINSKY; COSTA, 2002, p. 83-84).

Sendo assim, a Educação Ambiental certamente só será possível se desenvolvida por uma equipe que discuta e reinvente permanentemente o processo educativo, para que os objetivos buscados sejam construídos. Por isso, segundo FREIRE:

É preciso que, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador da forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há de haver docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. (FREIRE, 1996, p. 23).

Nesse sentido, é preciso se garantir a autonomia dos educandos, tendo em vista que é através dela que o sujeito poderá tomar as decisões mais acertadas, pois já tendo atingido a consciência crítica terá uma melhor noção da sua situação nas inter-relações que o envolvem. Por isso, para FREIRE:

[...] a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estamos sendo é a condição entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos, longe, sequer da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de haver fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à

formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. (FREIRE, 1996, p. 33).

Segundo FREIRE (1987), a escola é o espaço social e o local onde o educando dará sequência ao seu processo de socialização. O que nela se faz, se diz e se valoriza, deve representar um exemplo daquilo que a sociedade deseja e aprova. Por isso, acredita-se que comportamentos ambientalmente válidos devem ser aprendidos na prática, no cotidiano da vida escolar, de forma a contribuir na formação de cidadãos responsáveis, capazes de transformar a realidade onde vivem.

Considerando a importância da temática ambiental e a visão integrada do mundo, no tempo e no espaço, a escola deverá oferecer meios efetivos para que cada educando compreenda os fenômenos naturais, as ações humanas e sua consequência para consigo, para sua própria espécie, para os outros seres vivos e o ambiente. Por isso, é fundamental que cada educando desenvolva as suas potencialidades e adote posturas pessoais e comportamentos sociais construtivos, colaborando para a construção de uma sociedade socialmente justa, em um ambiente saudável.

Com os conteúdos ambientais permeando todas as disciplinas do currículo e contextualizados com a realidade da comunidade, a escola ajudará o educando a perceber a correlação dos fatos e a ter uma visão holística, ou seja, integral do mundo em que vive. Para isso a Educação Ambiental deve ser abordada de forma sistemática e transversal, em todos os níveis de ensino, assegurando a presença da dimensão ambiental de forma interdisciplinar nos currículos das diversas disciplinas e das atividades escolares.

Segundo GADOTTI (2000), o que se busca é a constituição de uma sociedade sustentável “que não seja resultado de leis de mercado, mas da mudança de valores.” (GADOTTI, 2000, p. 158). Assim também, na pedagogia freireana, a ética é a essência do processo educativo e a compreensão deste provém de uma relação entre sujeitos que aprendem juntos a partir das relações dialógicas entre si e com a realidade a ser compreendida de maneira rigorosa e imaginativa (FREIRE, 2000). Por isso o ensino da Educação Ambiental deve ter como princípios o pensamento crítico e inovador de diferentes tempos e lugares, promovendo a transformação e a construção de uma sociedade mais preocupada com a situação ambiental, desenvolvendo uma consciência ética sobre todas as formas de vida, respeitando seus ciclos vitais e impondo limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos.

MORIN (2002) se refere à Educação Ambiental de forma complexa, na qual tudo está ligado ao ambiente, sendo que o espírito e a matéria chamam um pelo outro, por toda parte cada coisa, e cada ser reclamando a sua reinserção ambiental, fundamentada nos pressupostos da ecopedagogia.

Assim, entende-se que na visão dos autores supracitados propõe-se um projeto político pedagógico que contribua para mudanças de valores e atitudes e desenvolva práticas de uma Educação Ambiental Transformadora. Tal educação deve ser orientada por meio de ações solidárias com o meio socioambiental, para propiciar a formação de indivíduos e grupos sociais capazes de identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais.

Tem-se a afirmação dos PCN's (BRASIL, 1997) que argumentam que “a transversalidade possibilita ao educador desenvolver o trabalho com uma abordagem mais dinâmica e menos formalista.” (BRASIL, 1997, p. 56). Todavia, a prática da Educação Ambiental precisa estar interligada com todas as disciplinas regulares de um currículo, como prevê o documento que trata dos PCN's, e que seja desenvolvida na escola como tema transversal. É imprescindível que a Educação Ambiental não deva estar presente no currículo escolar apenas como uma disciplina, porque ela não se destina a isso, mas sim como um tema que permeia todas as relações e atividades escolares, buscando desenvolver-se de maneira interdisciplinar, conforme aconselha o Artigo 10 e o 1º parágrafo do Plano Nacional de Educação Ambiental (Lei 9795/99), que estabelece que:

A Educação Ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal. A Educação Ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino. (BRASIL, 1999).

Já as Orientações da Conferencia de Tbilisi (UNESCO, 1997) afirmam que:

A Educação Ambiental é parte integrante do processo educativo. Deve girar em torno de problemas concretos e ter um caráter interdisciplinar. Sua tendência é reforçar o sentido dos valores, contribuir para o bem estar geral e preocupar-se com a sobrevivência da espécie humana. Deve, ainda, aproveitar o essencial da força da iniciativa dos educandos e de seu empenho na ação, bem como se inspiram nas preocupações tantas imediatas quanto futuras. (UNESCO, 1997, p. 33).

Isso significa que a Educação Ambiental não é responsabilidade de uma disciplina específica, mas trata-se de um eixo a ser contemplado pelas diversas áreas do conhecimento, propondo-se assim uma abordagem transversal do tema. Os PCN's (1997) abordam o Meio Ambiente como tema transversal e de grande importância, visto que as questões ambientais vêm sendo consideradas cada vez mais urgentes e importantes para a sociedade, e que, segundo essa perspectiva, o futuro da humanidade depende da relação estabelecida entre a natureza e o uso pelo homem dos recursos naturais disponíveis.

Por isso, pode-se considerar que é fundamental trabalhar com projetos e iniciativas voltados para realidade da comunidade escolar, podendo assim se contribuir para um aprendizado realizado de forma contextualizada e proporcionando aos educandos uma reflexão mais aprofundada sobre a realidade que vivenciam.

Nesse sentido, para MORIN, a Educação Ambiental é “[...] modelo para a formação de indivíduos e grupos sociais capazes de identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais, tendo como horizonte uma ética preocupada com a justiça ambiental.” (MORIN, 2002, p. 36). Já CARVALHO (2004), afirma que “[...] o conhecimento, para ser pertinente, não deriva de saberes desenvolvidos compartimentalizados, e com um pensar e realizar educativo, inter-relacionando de maneira crítica, contribuirá para fluir em mudanças e de forma significativa frente aos valores e atitudes.” (CARVALHO, 2004, p. 19).

Por tudo isso, as questões ambientais não podem ser escamoteadas nesse debate sobre uma educação voltada para as especificidades do campo, tendo em vista que os impactos e consequências ambientais da produção agrícola são significativos, principalmente em uma região como a da Escola que é objeto desse estudo, situada no noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, região inserida em um contexto de profundas transformações sociais e econômicas nos últimos 50 anos.

De forma geral, os impactos ambientais decorrentes da atividade agropecuária também surgiram em consequência de uma série de fatores históricos, econômicos e sociais diversos que, conjugados, levaram à eclosão da denominada Revolução Verde em todo o Rio Grande do Sul. A partir da aplicação dos seus princípios na agricultura praticada regionalmente, tal processo resultou na existência de estabelecimentos agrícolas cada vez mais especializados na região do Noroeste do estado – a partir de meados da década de 1970 até pelo menos o início dos anos 1980 – e na prática de uma produção intensificada e padronizada, baseada no uso expressivo de insumos químicos e de variedades de alto rendimento, buscando índices cada

vez maiores de produtividade e em uma significativa relação com os mercados, em que o processo de produção agrícola é visto como homogeneizado e baseado na utilização dos denominados pacotes técnicos (GOODMAN; SORJ; WILKINSON, 1990).

Certamente, os impactos da Revolução Verde em âmbito regional não se restringiram ao processo de trabalho agrícola, mas abrangeram desde uma diminuição da população humana vivendo nas áreas rurais da região, até à emergência de cultivos altamente especializados e baseados no uso de insumos externos às propriedades, como a soja, o trigo e o milho, constituindo a passagem de um sistema agrário tradicional-colonial para um produtivista-moderno (GERHARDT, 2002).

Do ponto de vista socioeconômico, gradualmente as famílias residentes no meio rural começaram a buscar garantias, em atividades consideradas mais rentáveis, de sua reprodução socioeconômica e, em outros casos, os agricultores chegavam mesmo a migrar de seus estabelecimentos familiares, principalmente os jovens, visando assegurar outras ocupações, muitas vezes urbanas, devido especialmente à considerável economia de mão de obra proporcionada pelas inovações, principalmente mecânicas, adotadas na agricultura local a partir da eclosão da Revolução Verde.

Portanto, as temáticas ambientais são importantes de serem estudadas a partir da atividade agrícola nessa região, levando em conta ainda o que as escolas do campo, em termos de conteúdos curriculares e práticas pedagógicas, trabalham em torno desses temas. Assim, de certa maneira, a questão ambiental veio ganhando corpo nas discussões mais amplas das sociedades modernas:

O meio ambiente se tornou nas duas últimas décadas um importante componente do debate social. No entanto, é difícil dizer qual o lugar que o mesmo ocupará neste debate. A amplitude das questões apresentadas em torno do tema caracteriza um profundo movimento social, isto é, um componente novo e duradouro da realidade social, do funcionamento e da evolução da sociedade. Por que o meio ambiente transformou-se em uma verdadeira *questão*? Porque ele configura-se como uma interrogação institucionalizada que mobiliza e organiza as representações coletivas (sociais). (GERHARDT; ALMEIDA, 2002, p. 01).

Nesse sentido, é imprescindível perceber que se trata de uma questão emergente no cenário das análises sociais, e que importa também perceber se e como as escolas do campo, que estão inseridas em uma realidade fortemente impactada ambientalmente por mudanças amplas, decorrentes da intensificação da Revolução Verde, como foi o caso da região noroeste

do Rio Grande do Sul, uma das principais transformações produtivas que afetaram o meio ambiente. Assim:

É a partir da década de 1970 que surgiu uma reflexão sobre o despontar da percepção de problemas ambientais (percepção que ficaria manifestada no Dia da Terra, em 1970; no relatório Meadows, em 1972; na Conferência da ONU, em Estocolmo, em 1972; nos movimentos ambientalistas e ecologistas, etc.). [...] Na medida em que a percepção dos problemas ambientais se aprofundou: a degradação ambiental percebida com um problema estético, passou a ser vista como ameaça à saúde e ao bem-estar e enquanto risco tecnológico (o lixo tóxico em Love Canal, os acidentes nucleares de Three Mile Island, de Bhopal e de Chernobyl, a descoberta da destruição progressiva da camada de ozônio). Nos anos 1990 os problemas em torno do meio ambiente passaram a constituir uma verdadeira ‘questão ambiental’ na medida em que passam a ganhar maior dimensão, a se complexificar, a adquirir uma institucionalidade global (por exemplo, a criação, em 1992, da Comissão para o Desenvolvimento Sustentável e o Fundo Geral para o Meio Ambiente, ambos da ONU). (GERHARDT; ALMEIDA, 2002, p. 03).

Nesse sentido, as questões ambientais vêm se constituindo gradualmente como princípios essenciais do debate social mais amplo, inclusive aquele que é desenvolvido no âmbito mais restritamente acadêmico, de forma específica. Investigações conduzidas atualmente consideram que as atividades produtivas no meio rural são parte importante e cenário propício para o aprofundamento dessa discussão.

Essas relações não podem ser compreendidas sob o olhar de uma única ciência, muito menos de uma ou mais disciplinas, mas da interação entre elas. Assim, qualquer problema ambiental para ser entendido deve ser estudado como um produto da interpeleção de fatores sociais, econômicos, políticos, culturais, éticos, históricos e biológicos. Por tudo isto, diz-se que a questão ambiental é complexa, e o exercício de conhecê-la exige o pensar complexo. Portanto, desafia a se construir outro modo de ensinar-aprender que supere a apreensão fragmentada da realidade. (QUINTAS, 2009, p. 60).

Por isso tudo que foi apontado nesta seção, pode-se perceber a importância do pressuposto da Educação Ambiental como um tema transversal no processo pedagógico das escolas, levando em conta a realidade de vida, do local, do cotidiano, na ação teórico-prática, para construir uma compreensão complexa e integrada do ambiente em suas diferentes escalas (local, regional, nacional e global).

Sendo assim, acredita-se que o processo educativo deve ser estruturado no sentido de:

[...] superar a visão fragmentada da realidade, em suas múltiplas dimensões, por meio da construção e reconstrução do conhecimento sobre ela, num processo de ação e reflexão, de modo dialógico com os sujeitos envolvidos; respeitar a pluralidade e diversidade cultural, fortalecer a ação coletiva e organizar, articular os aportes de diferentes saberes e fazeres e proporcionar a compreensão da problemática ambiental em toda a sua complexidade; possibilitar a ação em conjunto com a sociedade civil organizada e, sobretudo, com os movimentos sociais, numa visão de educação ambiental como processo instituinte de novas relações dos seres humanos entre si e deles contra a natureza; proporcionar condições para o diálogo entre as áreas disciplinares, saberes e fazeres e com os diferentes atores sociais envolvidos com a prática da gestão ambiental pública. (QUINTAS; GUALDA, 1995 *apud* QUINTAS, 2009, p. 66-67).

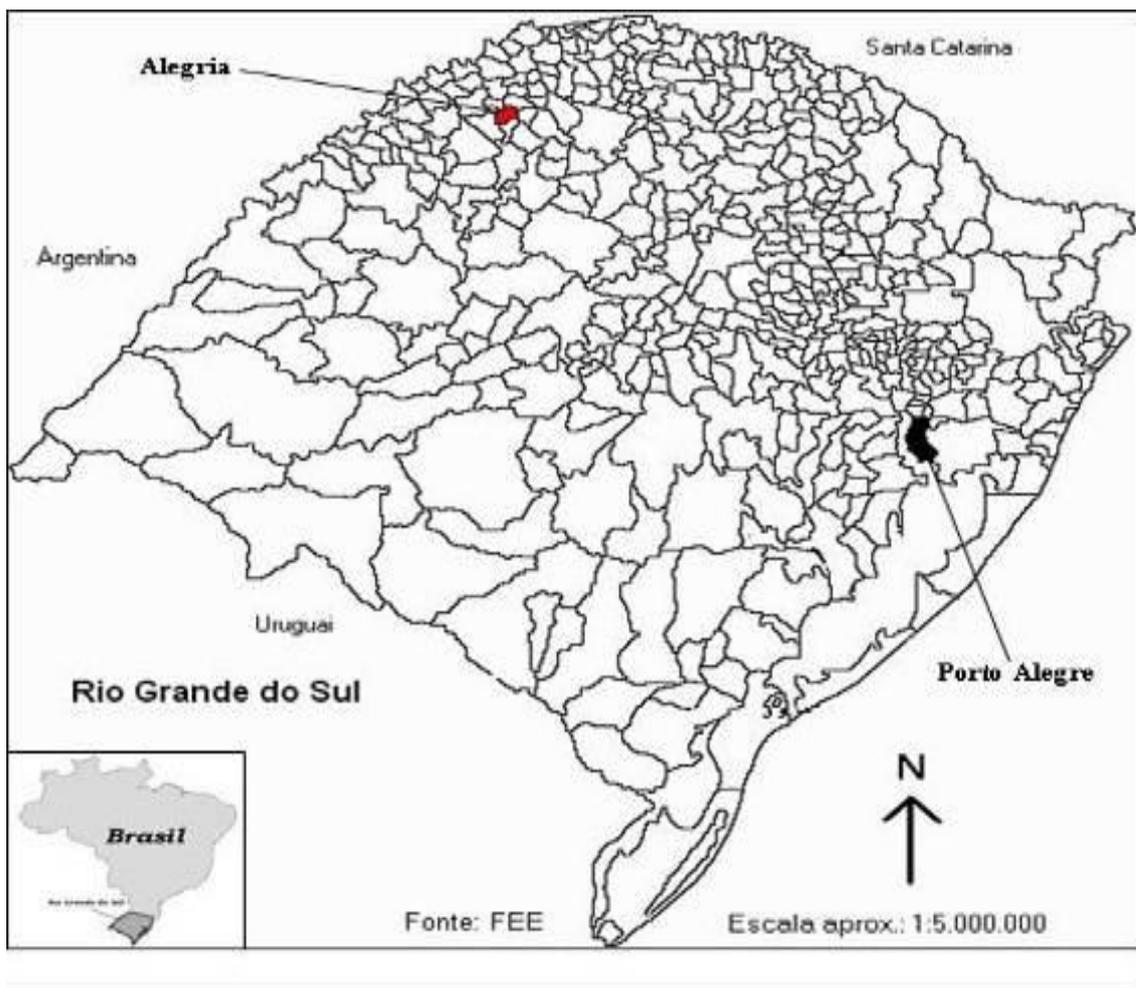
Portanto, considera-se que os aspectos ambientais são elementos intrinsecamente constituintes da realidade social mais ampla, e obviamente têm relação com o rural, e que por isso mesmo devem ser tratados por uma educação verdadeiramente voltada para essa realidade do campo. Nesse sentido, as inter-relações que podem ser estabelecidas entre as temáticas da Educação do Campo e da Educação Ambiental constituem os subsídios teórico-metodológicos do presente trabalho de pesquisa.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste item são detalhados os elementos metodológicos utilizados na construção do trabalho, tendo em vista principalmente referenciar as principais técnicas e instrumentos utilizados na coleta e na análise dos dados obtidos junto aos educadores, pais e educandos da EEEF Espírito Santo. Ressalta-se que neste trabalho utiliza-se a abordagem metodológica do estudo de caso junto a EEEF Espírito Santo, buscando assim conhecer em profundidade as características e a realidade dessa Escola para atender a problemática e os objetivos desta pesquisa.

Na Figura um, apresenta-se primeiramente um mapa destacando em vermelho a localização do município de Alegria, no qual a Escola que foi estudada se localiza.

**FIGURA 01: Localização geográfica do município de Alegria-RS**

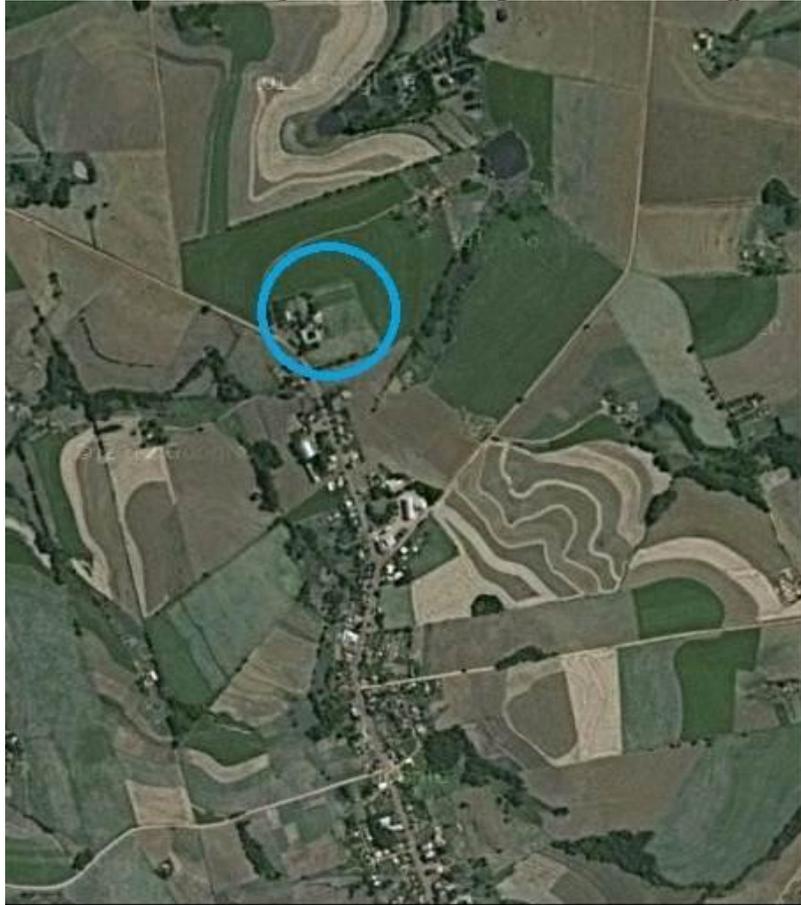


FONTE: FEE, 2013.

O município de Alegria, localizado a uma latitude de 27° 49' 58" Sul e a uma longitude de 54° 03' 41" Oeste, com uma altitude de 383 metros, foi emancipado em 1987, e pertence à região noroeste do estado do Rio Grande do Sul, ficando a uma distância de 490 km da capital Porto Alegre. O município possui uma área de 172,7 km<sup>2</sup> e sua população em 2011 era estimada em 4.254 habitantes (FEE, 2013). Além da sede urbana, o município de Alegria é composto por 17 comunidades rurais e por um distrito municipal: o distrito de Espírito Santo, localizado a 09 km de distância da sede municipal.

Cabe ressaltar que o município de Alegria possui cinco instituições de ensino, quatro localizadas na sede municipal e uma localizada no interior do município. Na sede municipal onde se encontra efetivamente a cidade de Alegria, funcionam a Escola Municipal de Educação Infantil “Favinho de Mel”, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Martini que oferece o Ensino Fundamental turmas iniciais, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Itamarati, habilitada a oferecer o Ensino Fundamental séries finais a seus educandos e o Colégio Estadual Caldas Júnior, que oferece o ensino fundamental de nove anos turmas iniciais e finais e o ensino médio. No interior do município de Alegria, na comunidade do distrito de Espírito Santo, localiza-se a EEEF Espírito Santo, que oferece o Ensino Fundamental de nove anos turmas iniciais e finais, aos educandos residentes no distrito e em seu entorno. É justamente a EEEF Espírito Santo, localizada neste distrito do município que é objeto de estudo e de interesse deste trabalho. Na Figura dois encontra-se circulada em azul a localização da Escola em relação ao distrito de Espírito Santo.

**FIGURA 02: Localização da EEEF Espírito Santo (Alegria-RS)**



FONTE: Google Maps, 2013.

Neste trabalho de pesquisa adota-se à abordagem qualitativa. Para cumprir os desafios desta pesquisa, utilizou-se um conjunto de procedimentos e técnicas. Sendo eles: Estudo de Caso; Pesquisa Bibliográfica; Pesquisa Documental; Pesquisa Eletrônica; Pesquisa de Campo. A seguir se apresenta algumas considerações sobre cada uma destas técnicas que fizeram parte deste trabalho de pesquisa:

**a) Estudo de Caso:**

O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir seu conhecimento amplo e detalhado, e “[...] esse delineamento fundamenta-se na ideia de que a análise de uma unidade de determinado universo possibilita a compreensão da generalidade deste ou, pelo menos, o estabelecimento de bases para uma investigação posterior.” (GIL, 2005, p. 589).

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele percebe [...]. (FONSECA, 2002, p. 33 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p 39).

Segundo YIN (2001, p. 19), os estudos de caso tendem a ser geralmente realizados “[...] quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.”

Sendo assim, por se tratar de um estudo de caso, devido às suas peculiaridades, este trabalho não apresentará hipóteses a serem testadas e verificadas em sua validade a partir do trabalho de campo, tendo em vista que o direcionamento dado à análise pelo estudo de caso e pela utilização de ferramentas qualitativas de coleta de dados trata-se de uma abordagem de cunho mais descritivo, que não necessariamente exige a formulação de respostas provisórias à problematização de estudo a ser realizado. Em geral, esse tipo de escolha é realizado quando se trata de pesquisas que desenvolvam um sentido exploratório, de levantamento de informações e de conhecimento mais aprofundado acerca da realidade estudada. Nesse sentido, considera-se que a construção de hipóteses verificáveis (ou não) em campo, não seria a estratégia mais adequada para abordar de forma mais eficaz a problemática analisada, mas é preciso destacar que o trabalho apresenta uma questão clara de pesquisa, que deve ser observada a partir de uma postura mais “aberta” ao que o público-alvo da pesquisa terá a expressar: os elementos de Educação do Campo trabalhados na Escola analisada conseguem contribuir para problematizar as questões ambientais envolvidas na produção agropecuária da comunidade em que a instituição de ensino está inserida?

Se a pouca relevância dada às possíveis hipóteses já pode ser considerada como uma limitação que se antepõe à utilização do estudo de caso, outras podem ser citadas também. Devido à profundidade dessa estratégia metodológica, ela acaba por não primar pela representatividade, e assim não se podem fazer generalizações científicas a partir dela. Isso significa dizer que os resultados que serão encontrados nesta pesquisa, não podem ser generalizados para outras instituições. Assim sendo, as conclusões deverão ficar restritas apenas ao universo daqueles educadores e educandos que serão entrevistados. Segundo GIL

(2008) a limitação do estudo de caso está justamente em não se ter a garantia de que o local escolhido para a realização do estudo seja representativo de seu universo.

Outro obstáculo para se utilizar o estudo de caso, segundo BECKER (1997), diz respeito ao fato de que essa estratégia, sendo repetida ou replicada, não oferece garantias de que se repetirão os resultados alcançados em uma primeira pesquisa, o que não é considerado o mais apropriado para pesquisas mais rigorosas do ponto de vista metodológico. Por exemplo. Todavia, em uma perspectiva envolvendo uma temporalidade maior, o estudo de caso pode contribuir para aprofundar o conhecimento acerca de uma determinada problemática a longo prazo, além de possibilitar uma compreensão mais completa e multifacetada de determinado fenômeno investigado, visando dar uma ideia mais ampla acerca da complexidade de cenários e de relações sociais envolvidas em determinado recorte específico da realidade estudada.

Contudo, os casos que se tornam objeto de estudo não são escolhidos de forma casual, e sim através de uma intencionalidade presente na própria configuração metodológica que se pretende utilizar, o que muitas vezes pode dar margem ao enviesamento da pesquisa, a partir do ponto de vista do próprio pesquisador. Esse tipo de cuidado deve ser a tônica da ação deste último, pois a escolha do que se quer estudar deve obedecer a critérios específicos.

Certamente, tal discussão sobre os limites metodológicos para a utilização do estudo de caso enquanto principal estratégia metodológica de pesquisa é válida, especialmente por colocar em questão quais são as precauções com as quais o pesquisador deve estar atento para garantir a qualidade de seu trabalho.

Via de regra, o estudo de caso centra seu foco principalmente em ferramentas metodológicas de cunho qualitativo ao ser utilizado, o que não significa que metodologias de base quantitativa também não possam ser usadas, mesmo que de forma mais pontual e complementar, visando compreender melhor alguns aspectos que, se abordados de forma qualitativa, podem não revelar todas as suas facetas de forma mais uniforme. Tal afirmação significa que o estudo de caso pode basear-se na utilização de elementos primordialmente qualitativos, mesclados a critérios e ferramentas quantitativas, utilizadas de maneira a situar melhor as múltiplas questões envolvidas em uma investigação científica. Porém ressalta-se que no caso específico desta pesquisa, não foram utilizadas metodologias de cunho quantitativo.

### **b) Pesquisa Bibliográfica:**

Durante a realização deste trabalho também utilizou-se a pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica é “considerada a mãe de toda pesquisa, fundamenta-se em fontes bibliográficas; ou seja, os dados são obtidos a partir de fontes escritas, portanto, de uma modalidade específica de documentos, que são obras escritas, impressas em editoras, comercializadas em livrarias e classificadas em bibliotecas.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p 69). Este tipo de pesquisa é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas.

[...] Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (FONSECA, 2002, p. 32 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p 37).

Foram utilizados como fonte de dados, diversos livros impressos versando sobre a educação no Brasil, Educação do Campo, Educação Ambiental e também livros que tratavam sobre os impactos do modo de produção agrícola vigente na realidade produtiva local. Além disso, também foram utilizados livros de metodologia científica. Todas as informações colhidas durante a pesquisa bibliográfica foram selecionadas e utilizadas na composição deste trabalho de pesquisa, embasando principalmente a parte teórico-metodológica, como também a parte de análise e discussão dos resultados deste trabalho.

### **c) Pesquisa Eletrônica:**

Além da pesquisa bibliográfica, durante a realização deste trabalho, também se realizou pesquisa eletrônica. Este tipo de pesquisa “é constituída por informações extraídas de endereços eletrônicos, disponibilizados em home page e sites, a partir de livros, folhetos, manuais, guias, artigos de revista, artigos de jornais, etc. [...]”(GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p 37). Durante a realização deste trabalho a pesquisa eletrônica foi muito utilizada, principalmente para se ter acesso virtual aos mais diferentes trabalhos acadêmicos, incluindo

anais eletrônicos, revistas eletrônicas, artigos científicos, monografias, dissertações, teses e livros disponibilizados na internet e que tratavam de temas relacionados aos interesses desta pesquisa.

Além disso, a pesquisa eletrônica também foi utilizada para se ter acesso a textos constitucionais, leis, normas, parâmetros, portarias, pareceres, resoluções, programas federais, dados estatísticos e sites ministeriais. Todas essas informações colhidas foram selecionadas e utilizadas na composição deste trabalho de pesquisa, embasando tanto a parte teórico-metodológica quanto a parte dos resultados desta pesquisa.

#### **d) Pesquisa Documental:**

Tendo em vista as especificidades deste trabalho, se fez necessário a realização de pesquisa documental sobre a EEEF Espírito Santo. Segundo GERHARDT e SILVEIRA (2009), a pesquisa documental é aquela:

[...] realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não-fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências. Nesse tipo de coleta de dados, os documentos são tipificados em dois grupos principais: fontes de primeira mão e fontes de segunda mão. Os de primeira mão são os que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações, gravuras, pinturas a óleo, desenhos técnicos, etc. Os de segunda mão são os que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatório de empresas, tabelas estatísticas, manuais internos de procedimentos, pareceres de perito, decisões de juízes, entre outros. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p 69).

Além disso, a pesquisa documental também abrange “[...] arquivos públicos, arquivos privados, dados de registro (um acontecimento, em observância as normas legais e administrativas); dados de recenseamento: demográficos, educacionais, de criminalidade, eleitorais, de alistamento, de saúde, de atividades industriais, de contribuições e benefícios, de registro de veículos.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p 69).

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre as fontes mais

diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p 37).

Tendo essas definições em mente, ressalta-se que durante a realização deste trabalho de pesquisa, foram utilizados como fonte de dados, os documentos oficiais da Escola, entre eles o Projeto Político Pedagógico e o Projeto “Terra é Vida”, acervo de fotografias digitais da Escola na última década, materiais de divulgação da Escola, apresentações em *Power Point* sobre a Escola e relatos de experiência dos educadores.

#### **e) Pesquisa de Campo:**

Durante a realização deste trabalho, também foi realizada pesquisa de campo. Sendo que esta “[...] caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p 37). Dessa forma, visando atender os objetivos deste trabalho, foram coletados dados junto aos educadores, pais de educandos e educandos da EEEF Espírito Santo durante o mês de março de 2013. Para isso, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: Roteiro de Entrevistas Semi-Estruturadas e Questionário Aberto.

A seguir apresenta-se um detalhamento maior sobre a amostragem da pesquisa, sobre os instrumentos utilizados na coleta de dados e sobre o tratamento dos dados:

### - Amostra da Pesquisa:

Para se coletar dados é necessário que se faça um recorte no “[...] campo das análises empíricas em um espaço geográfico e social, bem como num espaço de tempo. De acordo com o caso, o pesquisador poderá estudar a população total ou somente uma amostra representativa (quantitativamente) ou ilustrativa (qualitativamente) dessa população.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p 56).

Para se delimitar o campo de análise e se selecionar quem participará da pesquisa, GERHARDT e SILVEIRA (2009) recomendam que se leve em consideração os seguintes questionamentos:

[...] - qual é a unidade de coleta de dados que se impõe (indivíduo, instituição, associação, município, país...)? – Que delimitações dar ao campo de análise? – Quantos indivíduos, instituições, etc.? – Qual é a área geográfica a ser considerada? – Qual é o período de tempo a ser levado em conta? Em função dessas delimitações, será melhor coletar os dados sobre a totalidade da população, sobre uma amostra representativa (método quantitativo) ou somente sobre uma amostra ilustrativa de certas características desta população (método qualitativo)? Para delimitar o campo de análise, leve em conta igualmente seus prazos de execução, seus recursos e o método de coleta de dados que você pensa utilizar [...]. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p 58).

Segundo GIL (2008), “quando um pesquisador seleciona uma pequena parte de uma população, espera que ela seja representativa dessa população que pretende estudar. Para tanto necessita observar os procedimentos definidos pela Teoria da Amostragem.” (GIL, 2008, p. 89).

Na pesquisa social são utilizados diversos tipos de amostragem, que podem ser classificados em dois grandes grupos: amostragem probabilística e não-probabilística. Os tipos do primeiro grupo são rigorosamente científicos e se baseiam nas leis consideradas no item anterior. Os do segundo grupo não apresentam fundamentação matemática ou estatística, dependendo unicamente de critérios do pesquisador. Claro que os procedimentos deste último tipo são muito mais críticos em relação à validade de seus resultados, todavia apresentam algumas vantagens, sobretudo no que se refere ao custo e ao tempo despendido. Os tipos de amostragem probabilísticas mais usuais são: aleatória simples, sistemática, estratificada, por conglomerado e por etapas. Dentre os tipos de amostragem não probabilística, os mais conhecidos são: por acessibilidade, por tipicidade e por cotas. (GIL, 2008, p. 91).

Neste trabalho de pesquisa, tendo em vista sua abordagem qualitativa, optou-se por utilizar uma amostragem não-probabilística por acessibilidade e intencionalidade, com um número reduzido de participantes para a realização de entrevistas e aplicação de questionários, mas nem por isso insuficientes para representarem as características do universo pesquisado.

Amostragem por acessibilidade ou por conveniência constitui o menos rigoroso de todos os tipos de amostragem. Por isso mesmo é destituída de qualquer rigor estatístico. O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão. (GIL, 2008, p. 94).

Ressalta-se também que estes sujeitos que participaram da pesquisa foram escolhidos de forma intencional pelo pesquisador. Segundo GIL (2008) a amostragem por tipicidade ou intencional:

[...] também constitui um tipo de amostragem não probabilística e consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população. A principal vantagem da amostragem por tipicidade está nos baixos custos de sua seleção. Entretanto, requer considerável conhecimento da população e do subgrupo selecionado [...]. (GIL, 2008, p. 94).

Sendo assim, buscou-se uma amostra ilustrativa dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar da EEEF Espírito Santo. Com isso, foram entrevistados cinco educadoras e quatro pais de educandos e foram aplicados questionários abertos junto a quatro educandos da Escola. Delimitou-se esse número de participantes como suficientes, tendo em vista que foram escolhidos informantes-chave para a pesquisa e por entender-se que esta amostra de sujeitos da comunidade escolar traria condições de representar de maneira geral o universo da Escola estudada. Isso porque, “para que uma amostra represente com fidedignidade as características do universo, deve ser composta por um número suficiente de casos. Este número, por sua vez, depende dos seguintes fatores: extensão do universo, nível de confiança estabelecido [...]” (GIL, 2008, p. 95).

## **- Instrumentos de Coleta de Dados:**

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, utilizou-se Roteiros de Entrevistas Semi-Estruturadas e Questionários Aberto. A seguir eles serão melhor detalhados:

### **a) Entrevistas:**

O principal instrumento de pesquisa disse respeito à utilização de entrevistas semi-estruturadas baseadas em dois roteiros, um direcionado para os educadores da EEEF Espírito Santo, encontrando-se disponível no APÊNDICE A, e o outro dirigido aos pais dos educandos dessa Escola, apresentado no APÊNDICE B.

Segundo GERHARDT e SILVEIRA (2009), a entrevista:

[...] constitui uma técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação. A entrevista pode ter caráter exploratório ou ser uma coleta de informações. A de caráter exploratório é relativamente estruturada; já a de coleta de informações é altamente estruturada. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p 72).

Ainda segundo GERHARDT e SILVEIRA (2009), na “entrevista semi-estruturada, segue-se um roteiro de perguntas previamente estabelecido levando em conta o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal.” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 72).

Enquanto técnica de pesquisa, GIL (2008) ressalta que a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as “[...] pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca de suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes.” (GIL, 2008, p. 117). Pode-se definir a entrevista como a técnica em que o observador se apresenta diante do investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obter os dados que interessam à investigação. “A entrevista é, portanto uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.” (GIL, 2008, p. 109).

A intensa utilização de entrevistas deve-se principalmente ao fato “[...] desta possibilitar a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social e também por ser uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano, além do que os dados obtidos através das entrevistas tornam-se suscetíveis de classificação e de quantificação.” (GIL, 2008, p. 110).

Cabe ressaltar, que durante as entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo, foram obtidas informações sobre o perfil dos educadores e dos pais de educandos entrevistados, o seu entendimento sobre as discussões ambientais realizadas na escola, mudanças curriculares, entre outras questões relevantes para os objetivos da pesquisa.

### **b) Questionário:**

Também foi utilizado como instrumento da pesquisa a aplicação de um questionário aberto junto a quatro educandos da Escola, como pode ser observado no APÊNDICE C. Segundo GIL (2008), o questionário pode ser definido como a técnica de investigação constituída por:

[...] um rol de perguntas apresentadas por escrito às pessoas que se deseja pesquisar. As vantagens do questionário dizem respeito a esse instrumento conseguir atingir um grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que ele pode ser enviado pelo correio. O questionário garante o anonimato das respostas, permite que as pessoas respondam a ele no momento em que julgarem mais conveniente e não expõe os pesquisadores à influência das opiniões dos aspectos entrevistados. Suas limitações dizem respeito à exclusão de pessoas que não sabem ler nem escrever, impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas; impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido; não oferece a garantia de que a maioria das pessoas vai devolvê-lo devidamente preenchido; envolve um número relativamente pequeno de perguntas, etc. (GIL, 2008, p. 121-122).

Em um questionário que apresente questões abertas, “o questionário é respondido pelo próprio entrevistado [...] o informante responde livremente, da forma que desejar [...]” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 70).

É um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser

simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p 69).

Ainda segundo GIL (2008, p. 121), “apesar de suas limitações, o questionário é uma das técnicas de pesquisa mais utilizadas, pois possibilita de forma rápida o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vividas, etc.”.

Cabe ressaltar, que com a aplicação dos questionários junto aos estudantes da Escola, foram obtidas informações sobre o seu perfil, o seu entendimento sobre as discussões ambientais realizadas na escola e as mudanças curriculares, entre outras questões relevantes para os objetivos da pesquisa.

#### **- Tratamento dos Dados:**

Após a coleta de dados, a fase seguinte da pesquisa foi a sua análise e interpretação. Esses dois processos apesar de conceitualmente distintos aparecem sempre estreitamente relacionados. A análise tem como objetivo “organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilite o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como meta a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriores obtidos.” (GIL, 2008, p. 122). Nas pesquisas de natureza qualitativa, não são naturalmente utilizados procedimentos estatísticos. Isso não significa, porém, que a análise possa restringir-se à apresentação dos dados coletados; exige-se que esses dados sejam realmente analisados. Para tanto, o pesquisador deverá dispor de um quadro de referência que lhe permita classificá-los, bem como decidir a respeito da possibilidade de sua generalização.

Para realizar a interpretação dos dados coletados nas entrevistas e questionários, foi utilizada a técnica da análise de conteúdo, já que esta “[...] constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.” (MORAES, 1999, p. 08).

Do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo inicia pela leitura das falas, realizadas por meio das transcrições de entrevistas, depoimentos e documentos. Geralmente, todos os procedimentos levam a relacionar estruturas semânticas

(significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processos de produção de mensagem [...]. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 84).

Ainda segundo GERHARDT; SILVEIRA (2009, p. 84), “existem várias modalidades de análise de conteúdo, dentre as quais [...]: análise lexical, análise de expressão, análise de relações, análise temática e análise de enunciação.”. Dessa forma:

A matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos autobiográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, etc. Contudo os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando, então ser processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo. (MORAES, 1999, p. 09).

Ainda segundo MORAES (1999, p. 10) “de certo modo a análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação.” Além disso,

[...] cada vez mais, a compreensão do contexto evidencia-se como indispensável para entender o texto. A mensagem da comunicação é simbólica. Para entender os significados de um texto, portanto, é preciso levar o contexto em consideração. É preciso considerar, além do conteúdo explícito, o autor, o destinatário e as formas de codificação e transmissão da mensagem. O contexto dentro do qual se analisam os dados deve ser explicitado em qualquer análise de conteúdo. Embora os dados estejam expressos diretamente no texto, o contexto precisa ser reconstruído pelo pesquisador. Isto estabelece certos limites. Não é possível incluir, nessa reconstrução, todas as condições que coexistem, precedem ou sucedem a mensagem, no tempo e no espaço. Não existem limites lógicos para delimitar o contexto da análise. Isto vai depender do pesquisador, da disciplina e dos objetivos propostos para a investigação, além da natureza dos materiais sob análise. (MORAES, 1999, p. 10).

Segundo MORAES (1999), o processo da análise de conteúdo pode ser utilizado tanto em análises quantitativas como em análises qualitativas, constituindo-se por cinco etapas que “[...] precisam ser necessariamente precedidas das definições normais que acompanham um projeto de pesquisa, quais sejam explicitar um problema, estabelecer claramente os objetivos da pesquisa e a partir disto reunir os dados previstos pelo projeto” (MORAES, 1999, p. 12).

Baseado na teoria de MORAES (1999), em que a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, textos e entrevistas, seguiu-se as regras desta metodologia para realizar as

análises dos resultados da pesquisa. Abaixo, no Quadro cinco, com base em MORAES (1999), cada uma destas etapas é melhor detalhada.

**QUADRO 05: Etapas e procedimentos da Análise de Conteúdo**

ETAPAS	PROCEDIMENTOS
1ª – Preparação das informações.	<p>- “Identificar as diferentes amostras de informação a serem analisadas. Para isto recomenda-se uma leitura de todos os materiais e tomar uma primeira decisão sobre quais deles efetivamente estão de acordo com os objetivos da pesquisa. Os documentos assim incluídos na amostra devem ser representativos e pertinentes aos objetivos da análise. Devem também cobrir o campo a ser investigado de modo abrangente”. (MORAES, 1999, p. 12).</p> <p>- “Iniciar o processo de codificação dos materiais estabelecendo um código que possibilite identificar rapidamente cada elemento da amostra de depoimentos ou documentos a serem analisados. Este código poderá ser constituído de números ou letras que a partir deste momento orientarão o pesquisador para retornar a um documento específico quando assim o desejar.” (MORAES, 1999, p. 12-13).</p>
2ª – Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades.	<p>– “Reler cuidadosamente os materiais com a finalidade de definir a <i>unidade de análise</i>. Também denominada ‘unidade de registro’ ou ‘unidade de significado’, a unidade de análise é o elemento unitário de conteúdo a ser submetido posteriormente à classificação. Toda categorização ou classificação, necessita definir o elemento ou indivíduo unitário a ser classificado. Na análise de conteúdo denominamos este elemento de unidade de análise. A natureza das unidades de análise necessita ser definida pelo pesquisador. As unidades podem ser tanto as palavras, frases, temas ou mesmo os documentos em sua forma integral. Deste modo para a definição das unidades de análise constituintes de um conjunto de dados brutos pode-se manter os documentos ou mensagens em sua forma íntegra ou pode-se dividi-los em unidades menores. A decisão sobre o que será a unidade é dependente da natureza do problema, dos objetivos da pesquisa e do tipo de materiais a serem analisados”. (MORAES, 1999, p. 13).</p> <p>– “Reler todos os materiais e identificar neles as unidades de análise. Ao assim proceder-se codifica-se cada unidade, estabelecendo-se códigos adicionais, associados ao sistema de codificação já elaborado anteriormente. Ao concluir-se este processo geralmente se terá as diferentes mensagens divididas em elementos menores, cada um deles identificado por um código que especifica a unidade da amostra da qual provém e dentro desta a ordem sequencial em que aparece. Assim, por exemplo, se um documento da amostra recebeu o código ‘1’, as diferentes unidades de análise deste documento poderão receber os códigos ‘1.1’, ‘1.2’, ‘1.3’ e assim por diante.” (MORAES, 1999, p. 13).</p> <p>- “Isolar cada uma das unidades de análise: Cada unidade de análise, para ser submetida à classificação necessita estar isolada. Recomenda-se que isto seja feito reescrevendo-se cada uma delas em um cartão de modo a ficarem individualizadas e isoladas. Este processo de isolar as unidades de análise exige seguidamente que estas sejam reescritas ou reelaboradas, de modo que possam ser compreendidas fora do contexto original em que se encontravam”. (MORAES, 1999, p. 13).</p> <p>- “Definir as unidades de contexto: Ainda que seja desejável e importante procurar definir as unidades de análise de modo a terem um significado completo nelas mesmas, também é uma prática da análise de conteúdo definir, juntamente com estas unidades, um outro tipo de unidade de conteúdo, a unidade de contexto. É uma unidade, de modo geral mais ampla do que a de análise, que serve de referência a esta, fixando limites contextuais para interpretá-la. Cada unidade de contexto, geralmente, contém diversas unidades de registro”. (MORAES, 1999, p. 14). “Pois, [...] ainda que se possa dividir uma mensagem em unidades de significado independentes, as unidades de análise, sempre se perderá significados neste processo. Por isto é importante poder periodicamente retornar ao contexto donde cada unidade de análise provém, para assim poder explorar de forma mais completa todo seu significado”. (MORAES, 1999, p. 14).</p>
3ª- Categorização ou classificação das unidades em	<p>- “A categorização é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Estes critérios podem ser semânticos, originando</p>

categorias	<p>categorias temáticas. Podem ser sintáticos definindo-se categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos, etc. As categorias podem ainda ser constituídas a partir de critérios léxicos, com ênfase nas palavras e seus sentidos ou podem ser fundadas em critérios expressivos focalizando em problemas de linguagem. Cada conjunto de categorias, entretanto, deve fundamentar-se em apenas um destes critérios”. (MORAES, 1999, p. 14).</p> <p>- “A categorização é sem dúvida, uma das etapas mais criativas da análise de conteúdo. Entretanto, seja com categorias definidas a priori, seja com uma categorização a partir dos dados, o estabelecimento de categorias necessita obedecer a um conjunto de critérios. As categorias devem ser <i>válidas, exaustivas e homogêneas</i>. A classificação de qualquer elemento do conteúdo deve ser <i>mutuamente exclusiva</i>. Finalmente uma classificação deve ser <i>consistente</i>. Mesmo admitindo diferenças na aplicação e interpretação destes critérios, é importante discuti-los e compreendê-los. O eventual não atendimento a algum deles numa pesquisa deve ser justificado adequadamente”. (MORAES, 1999, p.15).</p> <p>- “Quando as categorias são definidas a priori, a validade ou pertinência pode ser construída a partir de um fundamento teórico. No caso de as categorias emergirem dos dados, os argumentos de validade são construídos gradativamente. Uma categorização válida deve ser significativa em relação aos conteúdos dos materiais que estão sendo analisados, constituindo-se numa reprodução adequada e pertinente destes conteúdos” (MORAES, 1999, p.15).</p>
4ª – Descrição	<p>- “Quando se tratar de uma pesquisa numa abordagem qualitativa a descrição será da seguinte forma: “para cada uma das categorias será produzido um texto síntese em que se expresse o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas. Geralmente é recomendável que se faça uso intensivo de “citações diretas” dos dados originais”. (MORAES, 1999, p. 18).</p> <p>- “O momento da descrição é, sem dúvida, de extrema importância na análise de conteúdo. É o momento de expressar os significados captados e intuídos nas mensagens analisadas. Não adianta investir muito tempo e esforço na constituição de um conjunto de categorias significativo e válido, se no momento de apresentar os resultados não se tiver os mesmos cuidados. Será geralmente através do texto produzido como resultado da análise que se poderá perceber a validade da pesquisa e de seus resultados.” (MORAES, 1999, p. 18).</p>
5ª – Interpretação	<p>- “O termo interpretação está mais associado à pesquisa qualitativa, ainda que não ausente na abordagem quantitativa. Liga-se ao movimento de procura de compreensão. Toda leitura de um texto constitui-se numa interpretação. Entretanto, o analista de conteúdo exercita com maior profundidade este esforço de interpretação e o faz não só sobre conteúdos manifestos pelos autores, como também sobre os latentes, sejam eles ocultados consciente ou inconscientemente pelos autores”. (MORAES, 1999, p. 18).</p> <p>- “No movimento interpretativo podemos salientar duas vertentes. Uma delas relaciona-se a estudos com uma fundamentação teórica claramente explicitada a priori. Nesses estudos, a interpretação é feita através de uma exploração dos significados expressos nas categorias da análise, numa constatação com esta fundamentação”. (MORAES, 1999, p. 18)</p> <p>- “Na outra vertente, a teoria é construída com base nos dados e nas categorias da análise. A teoria emerge das informações e das categorias. Neste caso a própria construção da teoria é uma interpretação. Teorização, interpretação e compreensão constituem um movimento circular em que a cada retomada do ciclo se procura atingir maior profundidade na análise”. (MORAES, 1999, p. 19).</p> <p>- “De qualquer modo, seja a partir de um fundamento teórico definido a priori, seja a partir da produção de teoria a partir dos materiais em análise, a interpretação constitui um passo imprescindível em toda a análise de conteúdo, especialmente naquelas de natureza qualitativa”. (MORAES, 1999, p. 19).</p>

Fonte: Adaptado de MORAES, 1999, p. 12-18.

Cabe ressaltar, que neste trabalho de pesquisa, foi utilizada a análise de conteúdo na modalidade de análise temática, tendo em vista que esta “[...] porque, além de ser mais

simples, é considerada apropriada para as investigações qualitativas. A análise temática trabalha com a noção de tema, o qual está ligado a uma afirmação a respeito de determinado assunto; comporta um feixe de relações [...]” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 84).

As entrevistas foram registradas por meio de gravação digital, de modo a coletar as falas dos educadores e dos pais dos educandos, e posteriormente foram transcritas. As respostas do questionário aberto aplicado aos alunos também foram transcritas digitalizadas. Todo este material foi analisado utilizando para isso a técnica de análise de conteúdo temática. Durante a análise dos dados, foram estabelecidas categorias de análises relacionadas aos temas centrais desta pesquisa: Educação do Campo e Educação Ambiental. Assim, levando em conta os objetivos específicos da pesquisa, a interpretação dos dados de campo pautou-se por aspectos prévios, relacionados a partir da base analítica oferecida pelo referencial teórico. Os resultados das análises destas informações serão apresentados no capítulo seguinte.

Por fim, com o intuito de sistematizar as informações apresentadas neste capítulo, sobre os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, apresenta-se no Quadro seis uma síntese sobre as etapas da pesquisa realizada junto a EEEF Espírito Santo que serviram de guia para a realização desta investigação e do qual resultaram a construção deste trabalho.

**QUADRO 06: Principais etapas da pesquisa realizada**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METODOLOGIA	TÉCNICA	INSTRUMENTOS	SUJEITOS	LOCAL / DATA	TRATAMENTO DOS DADOS	OBSERVAÇÕES
1º Obj. Esp.: Analisar por quais transformações curriculares a Escola passou ao longo da última década e quais foram suas motivações;	Qualitativa	- Estudo de caso;  - Pesquisa Bibliográfica;  - Pesquisa Eletrônica; - Pesquisa Documental;  - Pesquisa de Campo.	Entrevista semi-estruturada;	Educadores	EEEF Espírito Santo 15/03/2013	Análise de conteúdo	Requereu veículo para deslocamento e gravador.
2º Obj. Esp.: Analisar se existem práticas educativas de Educação Ambiental realizadas pela escola que visem à valorização da vida no campo e se elas repercutem também na comunidade;	Qualitativa	- Estudo de caso;  - Pesquisa Documental;  - Pesquisa de Campo.	Entrevista semi-estruturada;	Educadores e Pais de Educandos	Comunidade de Espírito Santo - 21/03/2013	Análise de conteúdo	Requereu veículo para deslocamento e gravador.
3º Obj. Esp.: Observar se a introdução da EA como tema transversal na proposta pedagógica da Escola está ajudando os educandos a entenderem de forma mais ampla a questão ambiental para além da ecologia e a refletirem de forma mais crítica.	Qualitativa	- Estudo de caso;  - Pesquisa Bibliográfica;  - Pesquisa Eletrônica;  - Pesquisa de Campo.	Questionários	Educandos	Comunidade de Espírito Santo - 20/03/2013	Análise de conteúdo	Requereu impressão de cópias dos questionários e entregar aos educandos.

FONTE: Elaborado pelo autor, 2013.

## **4. RESULTADOS DA PESQUISA E DISCUSSÕES**

Neste capítulo, serão apresentados os resultados e as discussões da investigação realizada na EEEF Espírito Santo. Este capítulo encontra-se dividido em três seções, nas quais procura-se, em cada uma delas, dar conta de um dos objetivos específicos propostos pela pesquisa.

### **4.1. O PRIMEIRO OBJETIVO ESPECÍFICO: TRANSFORMAÇÕES CURRICULARES DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ESPÍRITO SANTO E SUAS MOTIVAÇÕES**

Nesta primeira seção, primeiramente apresenta-se um detalhamento sobre os sujeitos da Escola que fizeram parte desta pesquisa. Posteriormente, apresenta-se um histórico sobre a EEEF Espírito Santo, que foi o objeto de análise desta pesquisa, retratando desde a sua criação em 1956 até o seu estado no momento atual. Para isso, procura-se analisar quais foram as motivações que levaram a Escola a passar por profundas mudanças em sua forma de ensinar na última década e também aponta-se quais foram as transformações curriculares implementadas pela Escola neste período, levando em conta, para isso, as análises de conteúdo realizadas durante a sistematização dos dados desta pesquisa.

#### **4.1.1. Comunidade escolar pesquisada: os sujeitos da Escola**

Neste item, apresenta-se uma sistematização de quem são os sujeitos que fizeram parte da pesquisa e que forneceram informações preciosas para análise, a partir do trabalho de campo efetuado entre os meses de março e abril de 2013 junto à comunidade escolar da EEEF Espírito Santo: educadores, educandos e pais de educandos.

Foram entrevistadas sete educadoras da EEEF Espírito Santo. No Quadro sete, apresentam-se as informações básicas sobre estas entrevistadas.

**QUADRO 07: Informações básicas sobre as educadoras entrevistadas**

SUJEITOS	IDADE	SEXO	GRAU DE INSTRUÇÃO E ÁREA DE FORMAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA
Educadora A	54 anos	Feminino	Licenciatura Curta em Ciências e Matemática, Licenciatura Plena em Biologia, Pós-graduação em Biologia e Teologia.	30 anos (aposentada há três anos)
Educadora B	51 anos	Feminino	Magistério, Curso superior em Letras, Pós Graduação em Gestão escolar com ênfase a Psicopedagogia	30 anos (aposentada há dois anos)
Educadora C	51 anos	Feminino	Ensino superior em Pedagogia	30 anos (aposentada há um ano)
Educadora D	50 anos	Feminino	Licenciatura Plena em Letras e Pós-graduação em Língua Portuguesa	14 anos
Educadora E	53 anos	Feminino	Licenciatura em Matemática e Pós-Graduação em Interdisciplinaridade	35 anos (três anos atuando na EEEF Espírito Santo)
Educadora F	42 anos	Feminino	Pós-graduação em Ciências Sociais	20 anos (dois anos atuando na EEEF Espírito Santo)
Educadora G	50 anos	Feminino	Licenciatura Curta em Ciências e Matemática, Licenciatura Plena em Biologia e Especialização em Educação Ambiental	29 anos

Fonte: Dados de campo, 2013.

Desses dados, pode-se depreender que todas as entrevistas foram realizadas com educadoras do sexo feminino e que a média de idade das educadoras se situa na faixa dos 50 anos, com um tempo médio de experiência no magistério de mais de 26 anos. Destas entrevistadas, três educadoras já se encontram aposentadas e por isso não atuam mais profissionalmente na Escola, e duas educadoras, apesar de possuírem uma boa experiência no magistério, estão atuando há pouco tempo nesta instituição, passando a integrar o quadro de educadores desta Escola justamente após a aposentadoria de algumas educadoras que haviam participado ativamente de todo o processo de transformação da Escola. Em relação às formações específicas das educadoras entrevistadas, pode-se observar suas qualificações

acadêmicas, que demonstram que todas possuem ensino superior completo, sendo que apenas uma das entrevistadas não possui pós-graduação, o que demonstra que há uma grande qualificação profissional entre as educadoras entrevistadas para trabalharem com os educandos do ensino fundamental na Escola. Uma das educadoras inclusive possui Especialização em Educação Ambiental, o que como se tratando do tema de interesse específico desta pesquisa chama bastante atenção.

No que diz respeito aos pais dos educandos da EEEF Espírito Santo, conforme aponta o Quadro oito, as entrevistas envolveram quatro diferentes famílias da comunidade, sendo que foram entrevistados dois pais e duas mães.

**QUADRO 08: Informações básicas sobre os pais entrevistados**

SUJEITOS	SEXO	IDADE	Profissão
Mãe de Educando A	Feminino	45 anos	Funcionária Pública
Mãe de Educando B	Feminino	56 anos	Funcionária Pública
Pai de Educando C	Masculino	39 anos	Agricultor
Pai de Educando D	Masculino	51 anos	Agricultor

Fonte: Dados de campo, 2013.

Esses entrevistados são pais e/ou mães de um ou mais filhos que estudaram na EEEF Espírito Santo entre os anos de 2001 e 2012. Esses pais e mães que foram entrevistados tiveram uma participação efetiva no trabalho que veio sendo realizado na Escola durante os últimos 10 anos. São pessoas que estavam sempre presentes, dispostos a participar, cooperar e trabalhar juntamente com os educadores para construir uma Escola cada vez melhor e poder proporcionar o suporte necessário para uma educação de melhor qualidade para os seus filhos. Também merece destaque aqui o fato de que todas as famílias dos educandos da EEEF Espírito Santo possuem relações fortes com a agricultura e pecuária de leite. O que pode ser observado também é que na maioria dos casos, tanto o pai como a mãe dos educandos são agricultores. Também encontram-se famílias em que um dos pais possui outra fonte de renda que não é exclusiva da agricultura, mas de forma geral pode-se dizer que a agricultura está muito presente no dia-a-dia da comunidade local, sendo a Escola circunvizinha a várias áreas de produção agrícola, inclusive a própria escola tem a sua lavoura.

No que diz respeito aos educandos, foram aplicados quatro questionários abertos. Responderam a este questionário dois educandos e duas educandas provenientes de quatro famílias diferentes. No Quadro nove, apresentam-se algumas informações sobre estes educandos que participaram da pesquisa.

**QUADRO 09: Informações básicas sobre os educandos que responderam ao questionário**

SUJEITOS	SEXO	IDADE
Educanda A	Feminino	13 anos
Educando B	Masculino	13 anos
Educanda C	Feminino	14 anos
Educando D	Masculino	13 anos

Fonte: Dados de campo, 2013.

Todos os educandos que responderam os questionários são educandos filhos de agricultores e estão na faixa até 14 anos. Sendo assim, estes educandos estão tendo toda a sua educação fundamental realizada dentro dessa nova proposta pedagógica em que a Escola vem trabalhando desde 2001, com uma estrutura Curricular Ciclada e a Educação Ambiental como tema transversal de discussão. Estes educandos se encontram atualmente finalizando o terceiro Ciclo do ensino fundamental, que é a última etapa de formação oferecida pela Escola aos alunos de 12 a 14 anos e 11 meses. Depois desta etapa concluída, para continuarem sua formação, os educandos deverão procurar outras instituições de ensino, pois a EEEF Espírito Santo está habilitada para oferecer apenas o ensino fundamental aos seus educandos. Ressalta-se que na cidade de Alegria (na sede municipal) existe um colégio estadual habilitado para oferecer ensino fundamental e ensino médio e que o município de Alegria disponibiliza diariamente linhas de transporte escolar gratuito pelo interior do município para que os educandos da zona rural do município possam cursar o ensino médio na cidade de Alegria, no período matutino.

#### 4.1.2. A EEEF Espírito Santo: objeto de pesquisa

Nesta seção, será realizado um resgate histórico sobre os 57 anos da EEEF Espírito Santo, buscando compreender os motivos que levaram a uma intensa transformação na forma de ser e de fazer educação da Escola analisada.

A EEEF Espírito Santo localiza-se no meio rural do município de Alegria/RS, no distrito de Espírito Santo, e está subordinada à 17ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (CRE/RS). Atualmente, a Escola conta com uma estrutura física de três prédios, conforme pode ser visualizado na Figura três, nos quais funcionam as salas da direção e coordenação, secretaria, salas de aula, laboratório de ciências e laboratório de aprendizagem, laboratório de informática, internet via rádio, banheiros, cozinha, refeitório, biblioteca e sala de vídeo.

**FIGURA 03: Escola Estadual de Ensino Fundamental Espírito Santo**



FONTE: Acervo da EEEF Espírito Santo, 2013.

Além disso, a Escola usufrui da estrutura do ex-CTG Cinzas do Passado, que no passado foi um importante Centro de Tradições Gaúchas da comunidade e que atualmente tem sua estrutura física utilizada na realização dos eventos escolares, como seminários, palestras, apresentações, reuniões de pais e mestres e confraternizações com a comunidade escolar.

A Escola também possui em suas dependências uma casa de moradia, uma pracinha infantil com brinquedos construídos pela comunidade (espaço importante para as atividades

lúdicas), além de um grande pátio contendo um campo de futebol e um campo de vôlei. Esta Escola utiliza uma quadra poliesportiva coberta da comunidade para práticas de educação física, uma área de lavoura experimental na qual são produzidos trigo, milho, soja, cana-de-açúcar e cobertura de solo, uma horta escolar na qual são produzidos legumes e verduras utilizados na merenda escolar, um pomar de frutas, um bosque com árvores nativas e ornamentais, duas estufas, uma maior, utilizada na produção de verduras e legumes orgânicos destinados ao enriquecimento nutricional na merenda escolar e à comercialização na própria comunidade local, e outra menor utilizada na produção mudas de flores, árvores e legumes e verduras, também destinadas à comunidade.

A Escola trabalha atualmente com educandos na faixa etária de 4 a 14 anos, possuindo 13 educadores e dois funcionários que fazem as atividades de manutenção da infraestrutura da Escola. A instituição também conta com um Centro de Pais e Mestres (com reuniões periódicas) e um Grêmio Estudantil. Esta Escola oferece Educação Infantil Municipal num convênio entre o município e o estado e Ensino Fundamental de nove anos por ciclos de formação. Os educandos são provenientes das comunidades rurais de Barros Cassal, Esquina Bérngoli, Linha Taquaruçú, Nossa Senhora de Fátima, Restinga Seca, Rincão Mazari e Vinte e Oito de Fevereiro, todas situadas no entorno do distrito de Espírito Santo.

Em 2013, a EEEF Espírito Santo completa 57 anos de existência e como será visto a seguir, desde a sua criação, a Escola foi crescendo, se modificando e expandindo sua capacidade de atuação graças ao esforço dos seus educadores e o apoio de toda a comunidade escolar.

Esta Escola foi criada em 1956, em uma área de quatro hectares doada por um membro da comunidade rural do distrito de Espírito Santo que, ao perceber a necessidade que se tinha de se alfabetizar os filhos dos agricultores da comunidade e das comunidades vizinhas, fez essa doação. Nesta área foi construído um prédio com três salas de aula, onde a Escola atendia em dois turnos as turmas de 1ª a 5ª séries. Cada uma dessas séries possuía um professor que era responsável por ministrar todos os conteúdos e disciplinas de forma individual, de modo a dar conta da ementa curricular proposta pelo projeto pedagógico da Escola que objetivava a alfabetização e a ensinar operações matemáticas simples, conteúdos similares ao da educação urbana.

A comunidade de pais e professores se mobilizou para que fosse construída uma quadra de esportes para que os alunos da Escola pudessem realizar atividades físicas. Para

esse fim, reuniram recursos e esforços e deram início a construção da quadra de esportes, localizada na praça municipal do Distrito de Espírito Santo e que fica próxima da Escola. Em 2002, através de liberação de uma verba estadual a quadra de esportes da Escola recebeu uma cobertura metálica para poder ser utilizada também em dias de chuva, facilitando o desenvolvimento das atividades de educação física.

Além de construírem a quadra de esportes, os pais e professores também decidiram criar um Centro de Tradições Gaúchas (CTG) para que os alunos tivessem onde aprender poesia, trova, danças tradicionalistas e conhecer mais sobre a cultura gaúcha, tendo em vista que a população original do município de Alegria e da comunidade de Espírito Santo foi formada por descendentes de europeus – alemães, italianos, russos e poloneses. Assim, foi criado o CTG Cinzas do Passado, construído no terreno da Escola com taquara, coberto com capim e chão batido. Mais tarde, com a formação de grupos de dança tradicionalista, músicos, poetas e trovadores do CTG e com a integração aos demais CTG's da região, onde os grupos do CTG local se apresentavam e concorriam em invernadas artísticas, a comunidade escolar e os professores decidiram desmanchar a estrutura precária do CTG e construir uma sede definitiva de alvenaria no terreno da Escola, em 1974. Cabe ainda ressaltar o fato de que a comunidade escolar deu todo o apoio necessário para que os alunos da Escola pudessem participar das atividades do CTG, doando a indumentária para a invernada artística.

Nesse mesmo período, começaram a haver esforços para que a Escola pudesse ofertar mais séries aos alunos. Tendo em vista que após completarem a 5ª série na Escola, os alunos, filhos de agricultores da comunidade e das comunidades vizinhas, para poderem concluir o ensino fundamental (denominado naquela época como 1º Grau), se viam obrigados a parar de estudar ou a buscarem dar continuidade à sua formação em Escolas localizadas nas cidades de outros municípios, o que era mais difícil, tendo em vista que por serem filhos de agricultores familiares precisavam ajudar seus pais e irmãos no trabalho das unidades de produção explorando soja, trigo, milho, produção para o autoconsumo, criações de gado de leite e corte, suínos, aves e ovos.

Devido a este contexto, professores e a comunidade escolar, principalmente representada pela Associação do Círculo de Pais e Mestres (ACPM), resolveram investir esforços para que a Escola de Espírito Santo passasse a oferecer a 6ª série aos alunos. Para isso, houve uma grande mobilização junto à comunidade e com recursos próprios foi construído um prédio novo com três salas de aula, uma secretaria e banheiros. Engajados

nessa causa, muitos membros da comunidade doaram sacas de soja para a Escola, que transformou estas sacas doadas em recursos monetários após a comercialização junto à cooperativa local. Além disso, os membros da comunidade também doaram livros para compor a biblioteca da Escola, e assim a instituição poderia atender aos requisitos básicos para poder oferecer a 6ª série aos alunos. Desta forma, a partir de 1974 a Escola passou a ofertar essa série, sendo que a formação dos alunos era realizada por diferentes professores que ministravam cada um uma disciplina específica.

A comunidade escolar e os professores continuaram se mobilizando e pressionando o governo do Estado visando a liberação de recursos para que fosse possível a construção de um novo prédio e a liberação da oferta da 7ª e 8ª séries pela Escola. Os recursos foram liberados e o segundo prédio construído. Assim, em 1977, essa conquista foi possível e os filhos dos agricultores puderam passar a cursar então todo o 1º grau, de 1ª a 8ª séries na Escola presente na comunidade. Todo esse esforço e mobilização da comunidade gerou uma grande conquista para todos, pois a partir dali os filhos dos agricultores da região poderiam estudar perto de casa, e ainda assim no turno inverso ao escolar ajudar os pais a trabalharem na propriedade. Na 7ª e 8ª séries, as aulas eram divididas em disciplinas e cada uma delas era assumida por um professor específico. Na 7ª série, além das disciplinas obrigatórias os alunos cursavam Técnicas Agrícolas e na 8ª série além das disciplinas obrigatórias, cursavam Técnicas Domésticas, pois era uma imposição legal que tais disciplinas fossem oferecidas aos alunos das Escolas localizadas no meio rural.

Mais tarde, no início dos anos 1990, com a mobilização da comunidade escolar e dos professores a Escola recebeu um novo recurso do governo estadual para a construção de mais um prédio, onde passariam a funcionar o refeitório, a sala da direção e coordenação, a sala dos professores e a sala de vídeo. Com isso, a Escola passou a contar com os três prédios, dispostos em forma de “U” e que fazem parte da infraestrutura da Escola até o momento atual. A partir de 1990, a Escola passou a oferecer merenda escolar aos alunos no horário do recreio escolar. Antes disso, os alunos traziam lanche de casa para a Escola.

O CTG que sempre havia sido muito importante para os alunos, pois era local de encontro e diversão cultural para os jovens e para as famílias da comunidade até o final dos anos de 1980, foi aos poucos entrando em declínio. Com o êxodo rural do final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, foi havendo um declínio cada vez maior na localidade e assim como o campo e a escola foram sentindo um grande esvaziamento da população, assim

também ocorreu com o CTG e as atividades desenvolvidas até então foram aos poucos sendo inviáveis financeiramente, uma vez que nesta época já fazia parte do MTG (Movimento Tradicionalista Gaúcho). Assim, no início dos anos de 1990 o CTG foi extinto e sua infraestrutura desde então passou a ser utilizada somente pela Escola para a realização de festas comunitárias, eventos, reuniões de pais, apresentações artísticas dos alunos, cursos e seminários.

Em 1994, a partir de um projeto elaborado por uma integrante da comunidade que na época era graduanda em educação física, foi construída uma pracinha para que as crianças da Escola pudessem brincar e se divertir. Os brinquedos foram construídos pelos pais da comunidade, confeccionados utilizando troncos de madeira, pneus e estruturas de aço.

Desde a sua criação, a Escola funcionava na modalidade seriada e o ano letivo era dividido em quatro bimestres, sendo que as avaliações eram realizadas principalmente através da aplicação de provas, nas quais os alunos tinham seu grau de desempenho medido através de notas. No final do ano letivo (4º bimestre), os alunos que não alcançavam a nota mínima exigida pela Escola, entravam no processo denominado de recuperação, no qual os alunos recebiam algumas aulas nas férias, revisando o que havia sido trabalhado durante o ano e posteriormente eram realizadas provas para avaliá-los novamente, dando a eles uma espécie de segunda chance para passarem para o próximo ano. Os alunos que mesmo assim não conseguissem alcançar a nota mínima exigida, eram reprovados e para poderem avançar no seu processo educacional, teriam que repetir novamente todo o ano letivo em que haviam sido reprovados, desta vez procurando ter mais êxito para poderem alcançar pelo menos a nota mínima para a aprovação, pois só assim poderiam progredir para a próxima série. Isso causava algumas consequências ruins aos alunos como atraso escolar, desânimo, frustração e humilhação.

A partir de 2001, esta Escola passou por uma grande transformação, mudando radicalmente a sua forma de ser e de fazer educação. Sendo assim, movido pelo desafio de entender quais foram exatamente essas modificações e quais as motivações que levaram a todo esse processo de mudança, que culminou em um novo Projeto Político Pedagógico para a Escola e uma nova estrutura curricular, apresenta-se primeiramente no Quadro dez, a sistematização da primeira parte da análise de conteúdo realizada sobre as entrevistas das educadoras que participaram desta pesquisa.

**QUADRO 10: Análise de Conteúdo das entrevistas realizadas com os educadores da Escola - Parte I**

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
1. Transformações curriculares da EEEF Espírito Santo	1.1 Motivações das transformações curriculares ocorridas na Escola a partir de 2001	<ul style="list-style-type: none"> <li>- LDB;</li> <li>- Constituinte Escolar do RS;</li> <li>- Demandas da Comunidade escolar local;</li> </ul>	<p>“percebendo a necessidade de mudanças para o melhor andamento e aprendizado dos educandos e aproveitando a abertura da LDB para outras modalidades de educação, começou-se um processo de pesquisa com toda a comunidade escolar.”</p> <p>“foram feitos encontros com famílias nas localidades de abrangência da escola. Visitas as famílias com diálogos e entrevistas. Os educadores recolheram ‘falas’ com os anseios das famílias. Posteriormente em encontros (e diversos) de estudos os educadores definiram ‘temas’ relevantes na educação sempre levando em conta a Educação Ambiental.”</p> <p>“concomitante foram elaborados os itens da Constituinte Escolar inclusive mudando a estrutura curricular para Escola de Ciclo”.</p> <p>“as mudanças aconteceram por ocasião da Constituinte Escolar, momento importante de estudo, quando percebemos uma abertura para mudanças na organização curricular da escola.”</p> <p>“a história da Escola nos últimos anos é linda. Mudanças surgiram há mais ou menos doze anos quando a LDB foi implementada no país e deu abertura através do governo estadual para mudanças nas escolas.”</p> <p>“Juntamente com a comunidade escolar definiu-se metas e objetivos.”</p> <p>“Nossa escola aproveitou a oportunidade dada pela LDB para mudar todo o currículo escolar. Com um grupo de profissionais em educação com ótima formação e determinados a fazer um trabalho coletivo. A partir de uma pesquisa na comunidade e muito estudo mudamos o trabalho pedagógico”.</p>
	1.2 Mudanças na Estrutura Curricular da Escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimação da escola como sendo uma Escola do Campo;</li> <li>- Novo Projeto Político Pedagógico;</li> <li>- Estrutura Curricular passou a ser por Ciclos;</li> <li>- Avaliação passou a ser realizada através de Pareceres Descritivos;</li> <li>- Projeto “Terra é Vida”;</li> <li>- Utilização da Educação Ambiental como tema transversal;</li> <li>- Tema Gerador;</li> <li>- Laboratório de Aprendizagem;</li> </ul>	<p>“desde 2001 nossa escola trabalha de maneira ainda mais integrada à comunidade com nove anos de ensino fundamental e nas avaliações usando Parecer Descritivo em vez de notas”.</p> <p>“Com muito estudo, análise, questionamentos, nos desafiamos a mudar o Regimento Escolar, mudando a organização curricular da escola, passando a ser ciclada. Essa mudança exigiu dos educadores, mais estudos e muito planejamento em grupo”.</p> <p>“com a organização curricular por Ciclos, as aulas, os conteúdos trabalhados partiram de uma pesquisa de campo, onde se coletou as ideias e opiniões das famílias e construiu-se uma rede de falas, nascendo a Escola de campo, pois as famílias expressavam o desejo de que os conteúdos deveriam voltar-se para as atividades do dia a dia das famílias dos educandos. Assim, criou-se o Projeto “Terra é Vida”, a partir daí, todas as ações pedagógicas da Escola giraram em torno desse projeto. Com isso, os conteúdos trabalhados ficaram mais significativos para os educandos, pois eram voltados para a realidade do campo e dando grande ênfase aos cuidados com o meio ambiente, despertando a consciência ecológica em toda a comunidade escolar”</p> <p>“posso afirmar, que nesta última década, foi muito bom trabalhar nesta escola, pois o envolvimento era coletivo nos planejamentos e de modo especial, na minha disciplina, Português, nas produções textuais, os educandos faziam a contextualização do que haviam trabalhado nas diferentes disciplinas sobre o mesmo assunto, em torno de um tema gerador”.</p> <p>“Em 2001 mudou-se a estrutura curricular de séries para ciclo e junto com esta nova organização pensou-se uma Proposta Pedagógica voltada para uma educação mais de acordo com a realidade local”</p> <p>“a partir deste momento o planejamento mudou, passou-se a trabalhar com a metodologia de um tema gerador, sempre envolvendo as “falas” da comunidade. Os resultados foram visíveis em termos de conhecimento, teoria <i>versus</i> prática, interesse e resultados”</p> <p>“A organização curricular passou de série para ciclos (por idade), implantando os dez anos no ensino fundamental. Com os ciclos surge</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disciplina Agroecologia oferecida em turno inverso.</li> </ul>	<p>o Laboratório de Aprendizagem em turno inverso para auxiliar os educandos que tem mais dificuldades.</p> <p>"Através do pensamento coletivo partindo de um tema gerador, passamos a envolver conceitos da realidade das famílias da comunidade, nas aulas e relacionando aos conceitos de conhecimento geral"</p> <p>"Cria-se a disciplina Agroecologia que é facultativa e ministrada também em turno inverso. Juntamente com estas mudanças é elaborado o Projeto "Terra é Vida" que permeia todo o fazer pedagógico e envolve toda a educação do campo que era desejo dos pais e comunidade em geral. Também a avaliação a partir de então privilegiou o saber, sendo apenas através de parecer descritivo, sem classificação.</p>
2. Educação do Campo	2.1 Valorização do campo e das pessoas que vivem nele	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perspectiva de sua permanência no campo;</li> <li>- Campo como lugar de sustento e trabalho;</li> <li>- Interesses das populações do campo são levados em conta;</li> <li>- Educação voltada à valorização do meio rural;</li> <li>- Atendimento das necessidades das famílias;</li> <li>- Valorização das pessoas do campo;</li> <li>- Resgate de suas identidades e de seus saberes.</li> </ul>	<p>"educação do campo é a educação voltada a atender as necessidades dos educandos e seus familiares, que vivem fora das cidades e trabalham na terra de onde retiram seu sustento"</p> <p>"uma educação que realiza atividades com intuito de ajudar as famílias a continuarem vivendo onde estão, ou seja, no campo, mas que sejam valorizadas como pessoas que são e com incentivos e estruturas, que elevem sua autoestima e bem-estar"</p> <p>"Proposta de educação voltada para o meio rural."</p> <p>"proporciona oportunidade de escolha aos educandos em continuar trabalhando no campo ou buscar alguma outra profissão no futuro"</p> <p>"educação do campo é a valorização do meio em que a escola está inserida, ou seja, a localização da escola no meio rural"</p> <p>"Uma educação voltada para atender os anseios do campo, visando uma educação de qualidade"</p> <p>"Ter como base no Projeto Político Pedagógico da escola a realidade em que vivem as famílias dos educando."</p> <p>"Através da educação, resgatar a identidade do homem do campo, valorizando seus saberes, sua cultura"</p> <p>"Educação voltada para os interesses do campo, buscando novas perspectivas para as famílias inseridas neste meio"</p> <p>"É uma escola voltada para o meio rural possibilitando educação básica do campo"</p> <p>"É a escola (educação) que funciona no meio rural. Com todo o currículo de uma escola de cidade, mas que tem uma preocupação maior em mostrar as possibilidades da permanência do filho do agricultor, no campo"</p>
	2.2 Educação do Campo como transformadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visão crítica sobre a realidade;</li> <li>- Contestação da ideologia vigente;</li> <li>- Interação com a realidade concreta;</li> <li>- Processos pedagógicos diferenciados;</li> <li>- Currículo e planejamento pedagógico adaptados à realidade do campo;</li> <li>- Qualidade do processo educativo no campo.</li> </ul>	<p>"Acredito que a escola desempenha um papel importante na sociedade, na comunidade em que está inserida, passando a seus educandos noções de cidadania e formas de se ter uma agricultura sustentável nos nossos dias"</p> <p>"trazer para debate, análise e estudo a situação sócio econômico, geopolítica vivida pelas famílias"</p> <p>"os estudantes e suas famílias fazem parte deste processo marginal criado pela ideologia dominante através dos textos dos livros didáticos, que circulam nas escolas tanto do campo como da cidade."</p> <p>"possibilite que os educandos tenham através do estudo uma visão local globalizada conseguindo interagir com o mundo"</p> <p>"esta educação se preocupa em oferecer educação de qualidade relacionando o conhecimento geral às especificidades do campo"</p> <p>"com todo o currículo de uma escola de cidade, mas que tem uma preocupação maior em mostrar as possibilidades da permanência do filho do agricultor, no campo".</p> <p>"com a construção de alternativas pedagógicas viabilizando a qualidade da educação e a melhoria da relação escola comunidade"</p> <p>"ter como base no Projeto Político Pedagógico da escola a realidade em que vivem as famílias dos educandos".</p> <p>"construção de alternativas pedagógicas e de uma educação de qualidade no campo"</p> <p>"viabilizando a qualidade da educação e a melhoria da relação escola comunidade".</p>

Fonte: Organizado pelo autor a partir da pesquisa de campo, 2013.

Durante a análise de conteúdo realizada nas entrevistas com as educadoras da Escola, pode-se perceber que os termos “LDB”, “Constituinte Escolar”, “falas”, “demandas” e “anseios da comunidade” são utilizados para explicar os motivos que levaram a Escola a partir de 2001 a se transformar e a atuar legitimamente como uma “Escola do Campo” que apresenta estrutura curricular organizada em “Ciclos”, preocupada principalmente com a “Educação Ambiental”.

Pode-se notar assim que com o amparo trazido pela LDB em 1996, dando oportunidade às escolas de construir o seu Regimento Escolar próprio, isso permitiu aos educadores decidir mudar alguns elementos da forma de se educar na EEEF Espírito Santo, a partir da realidade enfrentada pela comunidade local na qual a Escola encontra-se inserida.

A Constituinte Escolar do Rio Grande do Sul também teve grande importância neste processo, pois foi uma ação direcionada à educação da rede pública, desencadeada pela Secretaria do Estado de Educação (SEE), no período de 1999 a 2002 durante o Governo Olívio Dutra, do Partido dos Trabalhadores (PT). A Constituinte Escolar apresentou-se como um amplo movimento desencadeado em abril de 1999 pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Seu objetivo era promover a construção da democracia participativa. Juntamente com outros instrumentos, como o Orçamento Participativo, pretendia promover a participação popular na definição e no controle de políticas públicas educacionais visando definir os princípios e diretrizes da educação para a rede estadual de ensino no Estado.

No relato das educadoras entrevistadas, pode-se notar a importância que a Constituinte Escolar teve para a mudança no processo de se fazer e pensar a educação na EEEF Espírito Santo. Segundo FACENDA (2009), em seus diferentes momentos, a Constituinte Escolar proporcionou o envolvimento da comunidade escolar, com o objetivo de implementar instrumentos de participação na formulação da legislação educacional do Estado e um novo projeto político-pedagógico, bem como democratizar o acesso à educação de qualidade. Essa ação marcou o histórico das políticas educacionais, aproximando professores, pais e governantes, quebrando preconceitos e oportunizando espaço para que as vozes até então silenciadas pudessem ser ouvidas. A Constituinte tinha por pressupostos disseminar princípios como o diálogo e a participação de todos nas discussões no interior das escolas. Os momentos de reflexão sobre a história e a prática das escolas, sobre a metodologia, a avaliação, o aprofundamento de temas oriundos das necessidades locais, a fim de repensar o projeto dos estabelecimentos de ensino constituiu um processo de formação de professores.

Durante a Constituinte Escolar, foi construído um grande movimento que, através de debates, estudos e socialização de experiências, oportunizou de forma inédita, que o estado do Rio Grande do Sul vivenciasse, de forma participativa, a vida da escola pública. Assim, a Constituinte Escolar vinha se consolidando enquanto movimento político-pedagógico de resgate e apropriação da educação e da escola pública pela comunidade escolar e pelos setores populares. Portanto, o ponto de partida desse processo foi a reflexão sobre a prática e a realidade em que cada escola estava inserida, buscando a participação cidadã das inúmeras comunidades que circundavam essas escolas na proposição de transformações dessa realidade (SCHMITZ, 2007).

O Governo Olívio Dutra, denominado Governo da Frente Popular, apresentou, desde a sua campanha eleitoral, o entendimento de que uma outra escola precisava ser pensada, abrindo espaços para a participação das comunidades escolares (educadores, pais, estudantes e funcionários), de movimentos sociais populares, de Instituições de Ensino Superior e Instituições do Poder Público. Por isso, para a realização da Constituinte Escolar procurou-se incorporar à lógica da concepção dialética de conhecimento, o que implicava conhecer a realidade, participar, analisar as diversas situações que se dão no local e, ainda, compreender as cinco etapas que fariam parte da Constituinte. A sua coordenação foi organizada por equipes; sendo que a coordenação geral coube à SEE, sendo que também havia coordenadores regionais e coordenadores das escolas.

A organização do processo se deu em cinco diferentes momentos. O primeiro momento foi marcado pelo lançamento da Constituinte Escolar do Rio Grande do Sul, no dia 22 de abril de 1999, na praça central da Secretaria Estadual da Educação. O evento contou com a presença de representantes da comunidade escolar, de entidades da sociedade civil, de órgãos públicos e de instituições de ensino superior. Segundo SANTOS *et al.* (2005, p. 02) “[...] iniciava-se, no âmbito da administração de um Estado da Federação, um processo gestado em anos e anos de luta popular pela educação”. Começava então um movimento político-pedagógico de participação popular, visando à elaboração e definição de princípios e diretrizes da rede pública estadual, para a (re)construção dos Projetos Político-Pedagógicos da rede pública estadual de ensino.

A SEE propunha um movimento amplo que contasse com a participação dos profissionais da educação e do povo. O movimento visava à elaboração e à definição de princípios e diretrizes para a rede pública estadual de ensino, com a proposta de reconstruir o

projeto político pedagógico da rede estadual. Houve encontros regionais e caracterizou-se como uma etapa de apresentação da proposta da Secretaria Estadual de Educação e posterior discussão para decidir como se dariam as participações e as coordenações do trabalho que estavam por vir (FACENDA, 2009, p. 05).

No segundo momento da Constituinte Escolar foi realizado o estudo da realidade local e regional e o resgate de práticas pedagógicas de escolas e organizações populares, metodologias utilizadas pelos professores, diferentes formas de avaliação da aprendizagem, realização de conselhos de classe, formas de participação das comunidades na gestão das escolas e projetos alternativos realizados em diferentes áreas do conhecimento foram algumas das práticas resgatadas e analisadas coletivamente (CAMINI, 2001). Também foi um momento de resgate da história das escolas nas comunidades, do seu papel ao longo da sua existência e no desenvolvimento da comunidade e da região (FACENDA, 2009, p. 05).

A análise das práticas explicitou os principais conflitos e dificuldades enfrentadas no cotidiano das escolas públicas. A partir daí, foram definidos um conjunto de 25 temas, articulados em quatro temáticas mais amplas, que serviram de referência para a continuidade do debate em todo o Estado, o que aconteceria no momento seguinte. Entre os temas definidos, estavam: evasão e repetência; gestão democrática, dos pontos de vista administrativo, financeiro e pedagógico; trabalho infantil e adolescente; violência; educação do meio rural; projeto de desenvolvimento e educação; formação dos(as) Trabalhadores(as) em educação; conhecimento científico e saber popular; educação ambiental; avaliação da prática educativa; planejamento participativo; currículo: avaliação como processo, metodologia, interdisciplinaridade, ritmo, tempo, espaço, conteúdos / conhecimento (SANTOS *et al.*, 2005, p. 03).

Tais discussões alimentaram o terceiro momento da Constituinte, o qual aconteceu em junho de 2000 e foi marcado pelo aprofundamento de estudos e leituras de referenciais teóricos importantes, pois ao longo da segunda etapa surgiu, entre os profissionais da educação, a necessidade de estudo e reflexão, de teorizar a prática pedagógica. Desse modo foram lidos e trabalhados textos de autores como Paulo Freire, Vitor H. Paro, Miguel Arroyo, Pablo Gentili, Gaudêncio Frigotto, Carlos Rodrigues Brandão, Lino de Macedo, Jurjo T. Santomé, J. Gimeno Sacristán, Baldoíno Andrella, Antônio Gouveia, entre outros. Para auxiliar no debate, foram elaborados 25 subsídios teóricos (Cadernos Temáticos), correspondentes aos 25 temas definidos (SANTOS *et al.*, 2005, p. 04). Foram esses os

elementos que contribuíram para a constituição da terceira etapa da Constituinte Escolar, na qual os temas foram problematizados, analisados e talvez ressignificados. De acordo com CAMINI (2001, p. 65) o “processo de aprofundamento teórico construiu as condições de sustentação para a formulação dos Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual do Rio Grande do Sul”.

Assegurando a continuidade da lógica metodológica do processo como um todo, cada Caderno Temático partiu de questões da prática cotidiana das escolas, através de uma problematização inicial do tema, apresentando questionamentos que possibilitaram relacionar o estudo com a realidade da escola. A problematização foi seguida de textos de aprofundamento teórico e de questões para elaboração de planos de ação apontando a necessidade e possibilidade de propostas concretas de mudança da realidade de cada escola. (SANTOS *et al.*, 2005, p. 04).

Segundo FACENDA (2009), o quarto momento da Constituinte, que pode ser considerado como uma etapa de definições, na qual os princípios e as diretrizes para a proposta educacional foram constituídos a partir da caminhada realizada até o aprofundamento temático, tendo sido sistematizados em um texto-base, que seria discutido em pré-conferências sobre o todo o processo, realizadas em todo o Estado. Segundo Santos *et al.* (2005), nas 191 Pré-Conferências Municipais ou Microrregionais, realizadas em julho de 2000, milhares de pessoas aprofundaram o texto-base e apontaram sugestões de alterações e/ou de acréscimos aos Princípios e Diretrizes propostos. A sistematização do debate e das sugestões apresentadas nas Pré-Conferências deram origem ao texto-base para as Pré-Conferências Regionais. Em agosto do mesmo ano, nas 31 Pré-Conferências Regionais, o texto foi novamente analisado e discutido profundamente com a participação de mais de 9 mil pessoas eleitas nas Pré-Conferências Municipais ou Microrregionais.

No quinto momento do processo da Constituinte Escolar, a política educacional do Estado foi construída e, da mesma maneira, os projetos político-pedagógicos das escolas foram (re)construídos. Nesse sentido, o levantamento das práticas realizadas pelos professores do Estado inteiro, de suas necessidades, o aprofundamento teórico, as reflexões e as análises deram origem a novas práticas que visavam contribuir com mudanças maiores: modificações nas relações sociais, afetivas, culturais, políticas e econômicas necessárias para uma vida mais digna. Assim, destaca-se que a experiência da construção do Projeto Político-Pedagógico no interior dos estabelecimentos de ensino não encerrou com o fim do governo de Dutra, pois

conforme previsto em lei, as escolas deveriam reconstruir a sua proposta pedagógica com a participação dos professores e das comunidades escolares (FACENDA, 2009, p. 08), ou seja, foi além de uma política específica de governo e se transformou em um processo que buscou envolver, de forma mais participativa e inclusiva, pessoas e instituições em uma forma de organização que priorizava o repensar dos processos educativos na rede pública estadual.

Organizado e realizado desta forma, o Processo Constituinte Escolar efetivou uma prática de construção de conhecimento, articulada a um processo global de definições de princípios e diretrizes para a educação da rede pública estadual do Rio Grande do Sul e sua implantação nas diferentes instâncias da rede: as Escolas, as Coordenadorias, a própria Secretaria Estadual de Educação. A teorização aconteceu ao longo do processo como um todo, pois em todos os momentos prática e teoria estiveram interligadas, enquanto efetivo exercício de análise e reflexão a partir da ação (SANTOS *et al.*, 2005).

Ainda de acordo com SANTOS *et al.* (2005, p. 02), os princípios e diretrizes estabelecidos para a educação pública do Rio Grande do Sul durante a Constituinte Escolar foram organizados em quatro temáticas diferentes, sendo elas: 1) Educação: democracia e participação; 2) Construção social do conhecimento; 3) Políticas públicas e educação; 4) Concepção de educação e desenvolvimento.

Para FACENDA (2009), nesse sentido talvez um ponto inovador que a Constituinte Escolar trouxe, foi buscar a dialogicidade como elemento para pautar as relações no interior das unidades educativas, que figura entre os pressupostos apresentados no documento intitulado “Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual”, principal resultado desse processo. Dialogicidade esta que se propunha tanto entre os professores, quanto entre pais, alunos e a comunidade na qual a instituição está inserida, bem como na elaboração dos programas de ensino, os quais preferencialmente devem ser estruturados pelas escolas antes de iniciar o trabalho sistemático com alunos.

Ampliar e qualificar a participação popular eram condições para praticar e consolidar a democracia participativa, princípio de base no qual ser sujeito não significava apenas votar e delegar poder, mas, principalmente, participar, interferir nas definições políticas, econômicas e sociais. Assim, foi proposta uma Educação Popular que tinha na democratização da escola o seu eixo central, do qual derivou o compromisso político com a viabilização de um intenso processo participativo, para concretizar um ensino de qualidade, vinculado à realidade e articulado com o projeto de desenvolvimento mais ampliado proposto para o Estado. Urgia a

construção de uma escola voltada para o exercício pleno da cidadania em todos os níveis e modalidades de ensino. Essa escola precisava garantir a qualidade social da educação, assegurando a aprendizagem para todos, comprometida com as classes populares e significativas para os que participassem de sua construção (SCHMITZ, 2007).

Para construir essa escola, era necessária uma política salarial justa, que recuperasse a dignidade profissional e a autoestima dos trabalhadores em educação. Era preciso também uma política de recursos humanos que possibilitasse o debate sobre contratações e planos de carreira. Esse processo exigiu ainda uma política pública educacional que assegurasse a gestão democrática no acesso e na permanência com uma efetiva aprendizagem e com qualidade social, proporcionadas pelos espaços e práticas educativas, dentro e fora da escola. A Secretaria Estadual de Educação, certamente ciente deste desafio, apresentou como prioridade o Projeto Constituinte Escolar do Estado. Enquanto método, esse processo garantiria as condições necessárias para articular a democracia direta e livre, a partir de cada unidade de ensino, com a democracia representativa, na busca de consensos possíveis que estabelecessem os princípios e diretrizes da educação (SCHMITZ, 2007).

Na área da educação, a participação popular era condição para a realização do Projeto da Constituinte Escolar. Todos foram convidados a serem constituintes, atuando nos debates, encontros, painéis e conferências que aconteceriam em todo o Estado. Procurou-se encontrar alternativas que garantissem uma nova qualidade social na educação, que assegurassem a gestão democrática e o controle público dos investimentos, resultado da participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional da escola pública no Rio Grande do Sul (SCHMITZ, 2007).

É necessário dizer que estes pressupostos da escola gaúcha tiveram em Paulo Freire seu principal inspirador, do ponto de vista pedagógico, para a realização da Constituinte Escolar do Estado. Assim:

Na cultura do silêncio em que estava imersa a escola, se instalou o direito à participação. Quando a população que compõe a escola toma a palavra e a constitui como democrática, popular e cidadã, altera suas relações e começa a se produzir uma escola diferente com conhecimentos e competências eficazes para a transformação. (SCHMITZ, 2007, p. 07).

A Constituinte Escolar buscou assegurar a coerência entre a concepção dialética do conhecimento e os pressupostos de um processo educativo emancipador, tendo por base os seguintes pressupostos:

- Educação como um direito de todos os homens e mulheres, enfatizando principalmente a situação daqueles que ao longo da história, tiveram este direito negado, não conseguindo sequer entrar na escola ou que foram dela excluídos;
- Participação popular como método de gestão das políticas públicas na área de educação, estimulando e garantindo condições para a construção coletiva de uma educação libertadora;
- Dialogicidade como um princípio ético-existencial de um projeto humanista e solidário, respeitador das diferenças e da pluralidade de visões de mundo, porém crítico e propositivo diante das desigualdades e injustiças sociais;
- Radicalização da democracia enquanto objetivo estratégico de um Governo Democrático e Popular, comprometido com os interesses da maioria – as classes populares – estimulando a co-gestão da esfera pública na direção da soberania e controle popular sobre o estado;
- Utopia enquanto sonho impulsionador da educação e da escola Democrática e Popular e também de um novo desenvolvimento, que respeita o multiculturalismo social e as diferenças regionais. Um desenvolvimento solidário e com sustentabilidade ambiental, institucional e social, possível e necessário para a imensa maioria de marginalizados e explorados do sistema capitalista. A utopia enquanto força impulsionadora de uma educação emancipatória. (SANTOS *et al.*, 2005, p. 02).

A participação na Constituinte Escolar desencadeou nas escolas uma maior aproximação dos segmentos que integram a unidade escolar, minimizando hierarquias: pais, alunos, professores e funcionários; garantiu o encontro e a organização de muitas pessoas da comunidade para participar dos momentos de reflexão e debate sobre a escola; viabilizou a participação da comunidade em uma instância de decisão sobre os rumos da escola e os parâmetros de uma política pública. Isto não fazia parte da rotina, nem era tradição nesse espaço; além disso, propiciou uma percepção das pessoas de que o recurso público pertence ao cidadão que, portanto, tem direito de opinar e decidir sobre sua melhor aplicabilidade; propiciou um maior conhecimento sobre a organização e funcionamento da escola pública, bem como das dificuldades enfrentadas nesse espaço; despertou em muitos sujeitos o interesse e a vontade de conhecer e decidir sobre os rumos da escola pública; tornou mais visível a presença de grupos divergentes dentro da escola; desmascarou preconceitos e visões diferenciadas do envolvimento que deve ter cada segmento nas decisões escolares, desencadeando, em algumas unidades escolares, ações mais coletivas e solidárias; ampliou o

olhar dos sujeitos das unidades escolares sobre a educação pública, já que, em alguns momentos, os debates eram realizados entre escolas com características diferentes (MENDES, 2006).

Segundo SCHMITZ (2007), o desenvolvimento da Constituinte Escolar foi um processo complexo e variado cujos resultados oscilaram entre o avanço, o continuísmo e a contradição. Evidentemente, esse quadro foi produto das disputas de forças que se estabelecem num exercício democrático e da influência de um conjunto de fatores internos e externos à escola.

A participação dos educadores da EEEF Espírito Santo na Constituinte Escolar deixaram marcas profundas e impulsionaram muitas transformações. Assim, algumas das mudanças ocorridas na Escola nos anos 2000 em suas práticas pedagógicas predominantes fizeram parte desse contexto de transformações mais ampliadas proposto pela Constituinte e que localmente se constituíram em mudanças importantes no modo de se pensar e fazer educação na Escola analisada. Como, por exemplo, a escolha da educação ambiental como tema transversal prioritário para formular os temas geradores no âmbito do Projeto Político-Pedagógico da Escola, baseado em uma concepção participativa do processo educativo.

Tendo em vista todo esse panorama sobre a Constituinte Escolar, da qual alguns dos educadores da EEEF Espírito Santo participaram, consegue-se entender que este foi um dos pontos de partida para que começassem a ocorrer mudanças na Escola, que desde a sua fundação, trabalhava com um regimento próprio outorgado por série, no qual o planejamento pedagógico seguia uma lista de conteúdos definidos anteriormente, e cada educador ministrava as aulas de forma individualizada. Porém, a partir de 2001, começou a ocorrer uma mudança importante na forma de trabalhar dos educadores, passando a haver um planejamento diferenciado, que buscasse atender às especificidades da comunidade escolar. Esta mudança teve início a partir de uma pesquisa realizada junto à comunidade escolar, promovida pela direção da Escola, buscando valorizar os diferentes saberes e conhecer a realidade vivida pelas famílias da comunidade, com as quais foram realizadas diversas entrevistas e foram aplicados questionários junto aos pais, mães e educandos.

Como resultado, ficaram evidentes alguns dos desejos, sonhos, necessidades, problemas e angústias das famílias em relação à vida da comunidade. Com esta pesquisa realizada pela direção da Escola, constatou-se que os agricultores da comunidade vinham

enfrentando dificuldades para manutenção da produção e sobrevivência, decorrentes das tendências do modelo de agricultura vigente empregado pelos agricultores familiares da região, fortemente baseado na Revolução Verde e na produção de *commodities*.

Este modelo de produção baseado na intensa utilização de insumos externos trouxe como consequências o alto custo dos insumos, a desvalorização dos preços dos produtos agrícolas, a falta de rotação de culturas, a utilização indiscriminada de agrotóxicos e inseticidas nas lavouras, a diminuição da fertilidade do solo, entre outros fatores. Gerando assim um grande desequilíbrio ambiental, além de causar sérias consequências socioeconômicas para as famílias, como dificuldades de reprodução social, êxodo rural e dificuldades de sucessão intergeracional nas unidades de produção, tendo em vista que os jovens abandonam o campo para se empregarem nos centros urbanos. De certa maneira, algumas situações desfavoráveis foram elencadas, o que demonstrou que a agricultura familiar local enfrentava (e ainda enfrenta) problemas que não são apenas locais, mas sim contextuais e mais ampliados.

Com base no diagnóstico obtido, os educadores da Escola puderam concluir que seria importante mudar alguns paradigmas da educação praticada pela Escola até então, de forma a tornar a escola mais prazerosa, atraente, transformadora, que pudesse dar condições para que acontecesse uma educação como prática da liberdade (baseada fortemente na pedagogia freireana) e que atendesse aos principais interesses da comunidade e do meio socioeconômico em que está localizada.

Neste contexto, tendo em mente também que, com a promulgação da Lei nº 9.795 em 1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental e instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, o ensino-aprendizagem da Educação Ambiental tornou-se obrigatório para todos os níveis e modalidades de ensino, de forma que ela não fosse implantada como disciplina específica nos currículos, mas sim desenvolvida nas escolas como tema transversal. Além disso, como foram realizadas reuniões nas quais os anseios e falas da comunidade em geral foram ouvidas, ficando claro que esperava-se que a EEEF Espírito Santo assumisse legitimamente o seu papel com uma Escola do Campo. Assim, os educadores assumiram um grande desafio, com o objetivo de ressignificar os conteúdos em um processo de construção social do conhecimento, para contribuir na preservação da biodiversidade e auxiliar a

promover a qualidade de vida das pessoas da comunidade, além de incentivar o senso crítico dos alunos, ampliaram-se as práticas pedagógicas da Escola.

Assim foi elaborado pelos educadores, com o apoio da comunidade escolar, um projeto permanente para a Escola, intitulado Projeto “Terra é Vida”, a fim de buscar novas alternativas de produção e incentivar o manejo e a produção orgânica de produtos agrícolas. Esta prática visava à formação humana, crítica e técnica dos educandos diante de sua realidade, proporcionando-lhes oportunidades de agir, interagir e fixar-se à terra, através de uma prática agrícola menos danosa e mais reflexiva em relação ao meio ambiente, levando em conta o contexto desfavorável em relação às práticas ambientalmente corretas.

No Quadro 11 encontra-se uma descrição mais detalhada sobre este projeto, contendo os seus objetivos específicos, ações e atores envolvidos.

**QUADRO 11: Detalhamento do Projeto “Terra é Vida”**

ITENS	DESCRIÇÃO
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Buscar alternativas de produção com o uso menos nocivo da lavoura com menor investimento e bons resultados na produção.</li> <li>- Incentivar através das diferentes atividades o manejo orgânico de produtos agrícolas.</li> <li>- Dar oportunidade aos educandos de aprender cultivar plantas, flores e diversos produtos agrícolas utilizados como alimento.</li> <li>- Criar, na escola, uma área verde produtiva, pela qual todos se sintam responsáveis.</li> <li>- Tornar o espaço da escola mais agradável e prazeroso de se estar, fazendo um trabalho coletivo envolvendo toda a comunidade escolar.</li> <li>- Oportunizar aos educandos uma educação integral, capaz de torná-lo atuante em sua comunidade.</li> <li>- Buscar a realização de experiências no sentido de contribuir para o aumento do conhecimento técnico agrícola.</li> <li>- Proporcionar a integração com a comunidade escolar através de atividades sociais, recreativas e promocionais.</li> <li>- Fazer manejo ecológico do solo através de plantas de cobertura e rotação de culturas.</li> <li>- Oportunizar ao educando situações de experiência e aprendizagem ao longo do Ensino Fundamental, visando à formação humana, crítica e técnica, para na sua realidade, agir, interagir, modificar e fixar-se à Terra.</li> <li>- Oportunizar, à comunidade escolar, acesso à mudas de diferentes plantas, tanto de hortaliças, como de frutíferas e flores.</li> <li>- Oportunizar aos educandos técnicas naturais de controle de pragas.</li> <li>- Possibilitar atividades práticas de conservação de variedades de legumes, verduras e frutas (conservas em diferentes embalagens, doces de frutas, extratos e outros) aos educandos e pais da comunidade escolar.</li> </ul>
Ações	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manutenção da estufa com culturas de época e fora de época (tomates, alface, melão, pepino, vagem e outros).</li> <li>- Produção de mudas de hortaliças (alface, repolho, couve-chinesa, chicória, almeirão, beterraba, rabanete, brócolis, cenoura, rúcula, salsa e outros), árvores frutíferas e plantas ornamentais, bem como cultivo destas no terreno da escola.</li> <li>- Conservação e manutenção do horto medicinal com plantio de novas espécies.</li> <li>- Embelezamento da escola com organização no jardim e construção de muro ecológico (garrafas pet no lugar de tijolos).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dias de campo com a comunidade escolar (pais, educandos, educadores e funcionários), e com comunidades e escolas vizinhas.</li> <li>- Cobertura de solo na lavoura e pomar.</li> <li>- Produção de mudas frutíferas por estaquia (figo e videira).</li> <li>- Enxertia de mudas de videira.</li> <li>- Plantação de milho, trigo e soja na lavoura.</li> <li>- Plantação de cebola (plantio direto e desbaste), alho, ervilha, mandioca, batata-doce, abóboras, moranga, pepinos, quiabo.</li> <li>- Cultivo da horta escolar das várias espécies produzidas na escola.</li> <li>- Manutenção do bosque com plantas nativas.</li> <li>- Produção de caldas naturais, a partir de folhas, raízes, talos e flores de outras plantas que tem propriedades curativas e preventivas de pragas.</li> <li>- Manejo de fungos, insetos e bactérias com as caldas produzidas.</li> <li>- Produção de remédios caseiros (xaropes, oline, fortificantes, travesseiros aromáticos).</li> <li>- Produção de desinfetantes e repelentes de insetos.</li> <li>- Organização de mudas excedentes para vender para a comunidade e outras escolas.</li> <li>- Comercialização dos produtos excedentes da estufa pela ACPM da Escola.</li> <li>- Separação do lixo úmido do lixo seco e aproveitamento do lixo úmido.</li> <li>- Construção e manejo do minhocário – Produção de húmus.</li> <li>- Palestras no decorrer das diferentes atividades sobre: Plasticultura; Plantas medicinais; Fruticultura; Uso de agrotóxicos (consequências para o meio ambiente e destino das embalagens); Homeopatia animal e cuidados com o meio ambiente; Alimentação alternativa; Alimentação e nutrição – Segurança alimentar; Cultura da soja e agrotóxicos, Produção de trigo com aplicação da calda sulfocálcica (palestra com atividade prática); Água e saúde em geral; Autoestima, gostar de si, valorizar-se; Responsabilidade do ser humano com o meio ambiente; Responsabilidade dos pais na educação dos filhos.</li> </ul>
Pessoas e Entidades Envolvidas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os educandos são envolvidos diretamente no projeto com a participação na escola em atividades práticas juntamente com as atividades do currículo da escola.</li> <li>- Os educadores e funcionários através da orientação e planejamento das aulas.</li> <li>- Os pais na participação direta nos dias de campo, nos mutirões, palestras e na aquisição mais acessível das mudas, para produção em suas propriedades.</li> <li>- Parcerias: contamos com a parceria efetiva da EMATER na assistência com agrônomo e extencionista, da Cooperativa Tritícola Campo Novo Ltda., com o técnico responsável pela unidade da cooperativa na comunidade, 17ª CRE com o apoio permanente ao projeto.</li> </ul>

Fonte: Projeto “Terra é Vida”, 2001, p. 2-4.

Sendo assim, a Escola se propôs a se envolver em uma política educacional voltada para as questões ambientais de forma integrada à problemática local, regional e nacional, na qual a Educação Ambiental fosse utilizada de forma a proporcionar o acesso ao exercício pleno de cidadania, que levaria educadores e educandos a uma participação maior na comunidade onde vivem e atuam. Assim, o estudo do meio ambiente e das questões ambientais passaria a fazer parte do currículo de forma multidisciplinar, com a finalidade de desenvolver atividades transversais entre as diferentes áreas do conhecimento, envolvendo toda a comunidade escolar. Desta forma, educadores das diferentes disciplinas passariam a ter o desafio de planejarem juntos, num trabalho coletivo, cada qual explorando enfoques de questões específicas conforme sua potencialidade, adquirindo conhecimentos e informações contínuos sobre os conceitos e/ou temas que iriam passar a ser desenvolvidos pela Escola.

Assim, após reuniões pedagógicas, nas quais foram analisadas a vontade da comunidade escolar, em consenso com todos os segmentos da Escola (pais, educandos, educadores e funcionários) e amparados pela LDB, mudou-se o Regimento Escolar do Regime Seriado para um novo Regimento Ciclado, no qual a Estrutura Curricular passou a ser dividida em três Ciclos de Aprendizagem, com a duração de três anos cada. Assim, fazem parte do 1º Ciclo de Aprendizagem educandos na faixa de 6 a 8 anos e 11 meses, do 2º Ciclo de Aprendizagem fazem parte educandos de 9 a 11 anos e 11 meses e do 3º Ciclo de Aprendizagem alunos de 12 a 14 anos e 11 meses. Dessa forma, essa proposta mais ampliada trazia uma concepção de dar destaque às diferentes faixas etárias e níveis de conhecimento. Além disso, os conteúdos programáticos teriam organização diferenciada frente ao regime pedagógico anteriormente adotado.

Segundo STREMELE e MAINARDES (2011), as discussões sobre uma escola organizada em ciclos foram realizadas inicialmente na França, através da construção do Plano de Reforma Langevin-Wallon. Esse plano de reforma da educação francesa foi elaborado em 1946-1947, após a Segunda Guerra Mundial, e tornou-se um dos principais textos de referência em educação, visto que algumas de suas considerações têm sido utilizadas até hoje nas justificativas das propostas de organização da escolaridade em ciclos. Os princípios que nortearam esse plano foram: a justiça, a fim de garantir a igualdade e diversidade, significando que todas as crianças, independentemente, de suas origens familiares, sociais, étnicas, têm igual direito do desenvolvimento máximo das características de sua personalidade; o reconhecimento de igual dignidade para todas as funções sociais, não menosprezando as habilidades de trabalho manual ou inteligência prática em relação a outras habilidades; a democracia, devendo-se proclamar e proteger os direitos dos mais vulneráveis e de todos à Educação, garantindo o desenvolvimento pleno das habilidades individuais; a valorização de uma cultura geral, para que a especialização técnica não limite a compreensão dos problemas mais amplos, ou seja, para que a formação do trabalhador não prejudique a formação do homem, e sim para que se caracterize como uma formação complementar para um amplo desenvolvimento humano.

Desta forma, a organização do ensino se daria em graus progressivos, correspondentes aos níveis de desenvolvimento – infância, pré-adolescência, adolescência e puberdade, em que todas as crianças pudessem avançar sucessivamente. Assim, com uma concepção humanizadora do processo educacional propôs-se a organização da escolaridade em ciclos,

como forma de respeitar as características do desenvolvimento humano. A organização do ensino obrigatório na proposta de Langevin-Wallon previa três ciclos sucessivos: a) 1º ciclo: dos 7 aos 11 anos; b) 2º ciclo: dos 11 aos 15 anos; c) 3º ciclo: dos 15 aos 18 anos. A escola maternal correspondia à idade dos três até os sete anos.

Sendo assim, pode-se observar que a proposta de uma organização escolar em ciclos procurava garantir a continuidade da aprendizagem dos alunos, introduzindo maior flexibilidade na aprendizagem e na organização do trabalho dos professores, de modo a proporcionar um ensino adequado para a diversidade, em que a ação pedagógica fosse orientada pela heterogeneidade dos alunos. A ideia seria colocar a criança no centro do sistema educativo, considerando-a com as suas realizações e as suas limitações, além de procurar assegurar de forma eficaz a continuidade da aprendizagem, eliminando as falhas que poderiam resultar em reprovações. Dessa forma, possíveis lacunas ou deficiências de aprendizagem precisam ser preenchidas antes da aprendizagem posterior, por meio de atividades que considerem as diferenças entre os níveis dos alunos de uma mesma classe. A estrutura dos ciclos passou a ser implantada em diferentes países, principalmente naqueles que, historicamente, haviam adotado o sistema seriado e a reprovação anual como metodologia de ensino. Pode-se citar como exemplos: França, Suíça, Canadá (Quebec), Bélgica, Brasil, Portugal, Espanha, Argentina, entre outros (STREMEL; MAINARDES, 2011).

Dentro da realidade da educação brasileira, a organização da escolaridade em Ciclos não é uma política recente. Segundo STREMEL (2012), os dados históricos evidenciam que as discussões acerca da reprovação e as propostas de implantação de políticas de não reprovação existem desde o início do século XX. Nos anos 1910/1920 houve a proposição da “aprovação em massa” e nos anos 1950 a implantação da “promoção automática” como estratégias de diminuir as altas taxas de reprovação, ou mesmo eliminar a reprovação nos primeiros anos de escolaridade.

Um dos aspectos centrais que diferem a escola em ciclos da escola com organização seriada é a avaliação. Na escola seriada, a avaliação adquire a finalidade de classificar os alunos através de notas, e a reprovação representa tanto um meio de garantir a homogeneidade das classes no que se refere aos níveis de conhecimentos, como uma forma disciplinar de coibir condutas e hábitos indesejáveis. O ensino em regime seriado possibilitou à população a

ampliação do acesso ao Ensino Primário. No entanto, ao longo do tempo, o sistema seriado acabou produzindo novos problemas ao sistema educacional brasileiro, principalmente em relação aos altos índices de reprovação e evasão escolar (STREMEL; MAINARDES, 2011).

Segundo PEREIRA (2012), no Brasil a organização das Escolas em Ciclos surgiu na década de 1960, com o objetivo de diminuir os elevados índices de reprovação e de retenção de alunos, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas seriadas, sendo que o Distrito Federal foi um dos pioneiros na adoção de experiências com ciclos em busca da tão sonhada qualidade de ensino, na qual todos tenham realmente a oportunidade de aprender na escola (MIRANDA, 2009). Na estrutura de ciclos, a avaliação é o eixo norteador do trabalho pedagógico, apresentando uma perspectiva coletiva na qual todos os profissionais envolvidos planejem, executem e avaliem o processo de ensino e aprendizagem de forma cooperativa, integrada e coletiva.

A expansão dessa política no país aprofundou-se principalmente a partir da década de 1980, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização em São Paulo (1984) e, em seguida, em outras redes de ensino. No decorrer dos anos 1990 e 2000, diferentes modalidades de ciclos foram sendo formuladas e diferentes denominações têm sido utilizadas para se referir à organização da escola em ciclos no Brasil, conforme as especificidades de cada proposta, como: Ciclo Básico, Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação Humana, Regime de Progressão Continuada, Bloco Inicial de Alfabetização, Ciclo Complementar de Alfabetização, Ciclos de Ensino Fundamental, Organização em Ciclos, entre outras (MAINARDES, 2009).

É importante mencionar que o Ciclo Básico de Alfabetização foi uma política que surgiu no contexto de redemocratização do Brasil, no final do Regime Militar (1964-1985). Em 1982, ocorreram as eleições diretas para governadores de Estado, decretadas pelo Governo Figueiredo, e em vários Estados como São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Goiás, Rio de Janeiro e outros, foram eleitos partidos oposicionistas durante os anos de governo militar (PMDB, PDT), os quais estavam comprometidos com um discurso de mudança da educação herdada do Regime Militar e de democratização do ensino. Conforme MAINARDES (2009), nesse contexto em que grupos políticos e educadores progressistas passam a assumir cargos importantes nas instâncias mediadoras, medidas inovadoras são implantadas na escola pública, entre elas o Ciclo Básico de Alfabetização. O Ciclo Básico foi a primeira experiência

de organização da escolaridade em ciclos implantada em várias redes de ensino brasileiras, constituindo-se como uma referência para a ampliação dos ciclos nos demais anos do Ensino Fundamental a partir dos anos 1990 e para a inserção dos ciclos como uma modalidade de organização do ensino na Lei nº 9394/1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996).

Em 1995, as redes municipais de Porto Alegre - RS (Escola Cidadã) e Belo Horizonte - MG (Escola Plural) iniciaram a implantação dos Ciclos de Formação. Essa modalidade de ciclos passou a ser bastante disseminada e discutida e foi implantada em outras redes de ensino, como: Cuiabá - MT, Goiânia - GO, Rio de Janeiro - RJ, nas redes estaduais do Ceará e do Mato Grosso, entre outras. Os Ciclos de Formação baseiam-se nos ciclos de desenvolvimento humano, organizando-se da seguinte maneira: a) Ciclo I – Infância: 6 a 8 anos; b) Ciclo II – Pré-adolescência: 9 a 11 anos; c) Ciclo III – Adolescência: 12 a 14 anos. Em dimensão teórica, os Ciclos de Formação estão ligados aos princípios da proposta de Langevin-Wallon (1946-1947), ancorados na psicologia (etapas do desenvolvimento humano), bem como em uma concepção antropológica do desenvolvimento humano, como dito anteriormente.

Os Ciclos de Formação constituem-se em uma ruptura mais radical com a seriação e, geralmente, propõem mudanças mais radicais no currículo, avaliação, organização, gestão escolar, formação continuada de professores etc. A política denominada de Ciclos de Aprendizagem constitui-se em uma ruptura menos radical em relação à seriação, uma vez que, na maioria das vezes, prevê a reprovação ao final de cada ciclo e, de modo geral, as mudanças são menos substanciais no currículo, na avaliação, na organização etc. O regime de progressão continuada tem sido criticado “[...] por constituir-se em uma perspectiva mais conservadora.” (FREITAS, 2003, p. 235). Contudo, para este autor, parece importante considerar que as diferentes modalidades de ciclos constituem-se em uma forma de organização da escolaridade com potencial democratizante, que em si já representam uma alteração radical no sistema de ensino.

Com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, diversas redes de ensino brasileiras têm implantado políticas de ciclos, principalmente nos anos iniciais. O Conselho Nacional de Educação recomendou no Parecer CNE/CEB nº 05/2007 (BRASIL, 2007) e no Parecer CNE/CEB nº 04/2008 (BRASIL, 2008), que os três anos iniciais do Ensino

Fundamental de nove anos sejam organizados em ciclos. Este último parecer se pronuncia em relação ao tratamento pedagógico a ser oferecido às crianças dos três anos iniciais do Ensino Fundamental, explicando que esses três anos iniciais devem constituir-se em um período destinado à “construção de conhecimentos que solidifiquem o processo de alfabetização e de letramento.” (BRASIL, 2008, p. 01). Os procedimentos de avaliação devem considerar uma ação pedagógica que viabilize o desenvolvimento das diversas formas de expressão das crianças, entendendo que algumas necessitam de mais tempo para sua alfabetização e letramento. Por isso, considera-se que a alfabetização ocorre nos três anos iniciais do ensino fundamental, que se constitui no que se denomina “ciclo da infância” (BRASIL, 2008).

O Conselho Nacional de Educação, por meio desse parecer, destaca que os sistemas de ensino poderão adotar a organização da escolaridade em ciclos no Ensino Fundamental na sua totalidade ou em parte, conforme os termos dos artigos 8º, 23 e 32 da LDB nº 9394/1996. Assim, o parecer mencionado apresenta a possibilidade da implantação de um “ciclo da infância” ou da manutenção do regime seriado com a eliminação da reprovação nos três primeiros anos. É importante ressaltar que, além do denominado “ciclo da infância”, as redes de ensino podem optar por outras modalidades de ciclos, tais como: Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação, Regime de Progressão Continuada etc. Um aspecto que deve merecer a atenção de gestores educacionais e escolares, conselhos estaduais e municipais de educação, pesquisadores, pais e a sociedade em geral é que, atualmente, as redes de ensino podem optar apenas pela eliminação da reprovação, uma ação que possui elementos positivos, sem o compromisso de alterar mais substancialmente aspectos relacionados às concepções de avaliação, currículo, procedimentos metodológicos etc. Nesse caso, a eliminação da reprovação, embora possua uma dimensão positiva, pode ser empregada apenas como uma solução formal, constituindo-se em uma opção que se afasta da concepção da escola por ciclos que vem sendo desenvolvido no contexto educacional brasileiro (FREITAS, 2003).

A avaliação é o eixo central da organização do trabalho pedagógico, fortalecendo assim a concepção de que as práticas avaliativas dos professores na organização da escolaridade em ciclos devem estruturar-se sob uma lógica diferenciada da avaliação na escola seriada. Atualmente, apesar de uma parcela significativa de alunos conseguirem permanecer e frequentar a escola, muitos até conseguem passar de ano, mas infelizmente estão aprendendo pouco ou quase nada. Assim:

Segundo os resultados mais recentes da Prova Brasil, em torno de 69% dos alunos do 5º ano do ensino fundamental não conseguiram atingir um nível esperado em Língua Portuguesa, pois demonstraram não saber, por exemplo, localizar a informação principal em um texto. Além disso, os resultados da Prova Brasil indicam que nove em cada dez alunos do 9º ano das escolas públicas não sabem fazer contas com centavos (TARGINO, 2011). Esses índices, principalmente em relação aos alunos da escola pública, têm afastado as possibilidades desse grupo interagir no contexto social e têm afastado a escola de um de seus objetivos: inserir o sujeito de forma ativa, consciente e competente na sociedade do século XXI. (PEREIRA, 2012, p. 01-02).

Assim, segundo FREITAS (1991), nesse caminho, a escola tem formado analfabetos funcionais, encobrendo e velando o fracasso escolar e contribuindo para desvalorizar saberes, fortalecer hierarquias, silenciar e expulsar muitos do seu interior. Neste contexto, PEREIRA (2012) acredita que avaliação no contexto escolar deva assumir uma perspectiva apropriada aos princípios educativos, o que significa dizer que avaliar na escola precisa ser uma prática condizente com a própria função da escola, assim deixando de simplesmente expulsar muitos educandos, e ajudando a manter esses muitos dentro dela com reais perspectivas de avanços.

Por isso, cada vez mais a forma de avaliação utilizada na escola vem sendo questionada não somente quanto aos instrumentos utilizados, mas também no que diz respeito à sua elaboração, aplicação e, principalmente, acerca do que é realizado com os seus resultados. Tem se observado nas escolas que cada vez mais a avaliação passou a fazer parte apenas de uma dimensão burocrática, na qual a preocupação com os resultados das avaliações se restringe apenas ao valor numérico alcançado pelo educando, e quando este não apresenta uma nota dentro da média estabelecida como satisfatória, nem sempre há uma reorganização do trabalho pedagógico, com vistas a atender às suas necessidades reais de aprendizagens.

Além disso, essa forma de avaliar é utilizada como instrumento para medir o fracasso ou o sucesso do aluno que, sendo assim, é colocado à margem do processo educativo. Por isso, cada vez mais tem se discutido a necessidade de se repensar as práticas avaliativas ainda vigentes nas escolas, e se aponta para a importância de se enxergar a avaliação e as aprendizagens como integrantes do mesmo processo.

Para PEREIRA (2012), no que se refere às práticas avaliativas nos ciclos, os educadores não devem apenas avaliar por meio da observação, tecendo comentários sobre o desenvolvimento das atividades e, principalmente, sobre os comportamentos dos educandos,

pois assim apenas fortalece-se a prática constante de se avaliar a pessoa do aluno muito mais que suas aprendizagens.

Para FERNANDES (2003), a avaliação ainda não é compreendida e que de um modo geral, as etapas do processo de avaliação restringem-se à aplicação de um instrumento de avaliação, revelando que a prática docente não apresenta uma decisão clara e explícita do que se está fazendo e, especialmente, para onde se pretende que os resultados das ações sejam encaminhados.

Sendo assim, busca-se cada vez mais esclarecer que uma verdadeira avaliação necessita superar a dimensão aprovar / reprovar, porque tentar acabar simplesmente com a reprovação não significa dar fim ao fracasso escolar. Por isso, PEREIRA (2012, p. 03) acredita que a proposta de organização da estrutura escolar em ciclos pode “[...] constituir numa alternativa para a superação da escola tradicional hegemônica que carrega o ranço de uma escola que exclui em seu interior, com vistas à construção de uma escola mais emancipadora.”

Dessa maneira, os ciclos têm marcado presença nos debates entre educadores, pesquisadores e secretarias de educação que implantaram essa forma de organização do trabalho escolar nos últimos anos, evidenciando a preocupação em se superar os altos índices de evasão e de repetência e, especialmente, as não aprendizagens, aspectos herdados da escola tradicional. É com base nessa preocupação que cada vez mais tem se lançado interesse sobre esta nova forma de organização escolar. (PEREIRA, 2012).

Os Ciclos são uma forma de organização escolar prevista no Artigo 23 da LDB, pela qual se indica que a enturmação dos alunos ocorra com referência à idade, a fim de contribuir efetivamente com o desenvolvimento integral do aluno por apresentar uma concepção pedagógica transformadora. Segundo PEREIRA (2012), a organização escolar através dos ciclos já abrange 20,9% das matrículas do ensino fundamental do país, sendo uma realidade para 7,3 milhões de alunos matriculados em escolas que organizaram seu currículo dessa forma.

A escola em ciclos sugere uma ruptura com a reprovação e com o fracasso escolar tão presentes no modelo seriado de escolaridade, que geralmente seleciona e exclui, com vistas a uma transformação em sistema educacional não-excludente e não seletivo. O que nos leva a pensar, então, que os ciclos compõem uma concepção

diferente da concepção tradicional de escola e enxergam as aprendizagens como um direito da pessoa. (MAINARDES, 2009, p. 13).

De acordo com PEREIRA (2012), com a proposta pedagógica dos Ciclos busca-se assegurar a permanência dos alunos na escola, enxergando as heterogeneidades decorrentes das diferentes necessidades de aprendizagens e visam garantir o avanço esperado dos alunos naquele determinado período de duração de cada ciclo. Sua estrutura deve se configurar em alternativas mais dinâmicas e mais flexíveis para organização dos tempos e dos espaços escolares no que diz respeito à formação das turmas, ao processo de avaliação, ao currículo, enfim, no que diz respeito especialmente à concepção de educação escolar para todos. Tais fatores merecem significativa importância na compreensão da proposta de organização da escolaridade em ciclos, pois são esses fatores que garantem a diferenciação em relação à escola convencional (a seriada). Estas questões devem ser o foco de atenção, para que a mudança não fique apenas no “[...] plano da nomenclatura; muda-se o nome, mas não se muda a concepção, a práxis docente e a organização do trabalho pedagógico de fato.” (PEREIRA, 2012, p. 04).

Assim sendo, na perspectiva de romper com as formas que privilegiam processos seletivos que excluem os alunos ou que não lhe garantam perspectivas de crescimento, os ciclos propõem alternativas de organização do trabalho pedagógico adequadas ao desenvolvimento e às aprendizagens dos alunos sem oferecer uma quebra do processo a cada ano letivo, favorecendo a democratização do conhecimento, o que pressupõe uma mediação pedagógica por parte dos responsáveis pelo processo educativo como interlocutores privilegiados, instigando, provocando e compartilhando conhecimentos, o que envolve a participação ativa e dialógica do aluno (PEREIRA, 2012).

A concepção de ciclos presentes nessas propostas possui uma interface com os princípios da educação de qualidade social no que diz respeito à garantia do acesso, permanência, sucesso escolar e à superação dos mecanismos de exclusão, com vistas a uma organização escolar mais inclusiva e democrática. Sendo que a educação de qualidade social é uma estratégia de ação que visa tornar a educação mais relevante para a população mediante ações concretas em relação a padrões de acesso, permanência, sucesso escolar, recursos humanos, infraestrutura física e técnica, organização e gestão do sistema, bem como o

desenvolvimento de processos de ensinar e aprender adequados aos interesses e necessidades da maioria da população (BELLONI, 2003, p. 232).

Além disso, a educação de qualidade social é um direito de cidadania, relacionada de maneira profunda com uma política global de inclusão social, comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Uma política de inclusão social tem como premissa a participação de todos nos mais diversos campos da sociedade, possibilitando o exercício da cidadania e a emancipação humana e social. Assim, a educação como direito de cidadania, fundada no princípio de inclusão social, se torna crucial em um contexto de desigualdades sociais, no sentido de proporcionar à população, em situação de desigualdade socioeconômica, dentro do contexto da atual conjuntura econômica e social, a formação e a instrumentalização necessária para “construir outras formas de relação econômica, social, cultural, política, radicalmente diferentes das que existem atualmente.” (BELLONI, 2003, p. 232).

De modo geral, essas modalidades de organização da escolaridade em ciclos visam superar as limitações da escola seriada e suas consequências (altas taxas de reprovação e evasão, fracasso escolar, etc.), bem como construir um sistema educacional mais inclusivo e democrático, e melhorar a qualidade da educação oferecida aos estudantes oriundos das classes trabalhadoras (MAINARDES, 2009).

De modo geral, os trabalhos de pesquisa sobre essa temática no país destacam que: a) os Ciclos de Formação possuem um potencial significativo para a construção de um sistema educacional mais inclusivo e democrático; b) os Ciclos de Formação constituem-se em uma ruptura radical com a seriação e com o modelo de escolarização convencional. Assim, a sua implantação demanda melhorias na infraestrutura das escolas, mais recursos pedagógicos, um processo de formação contínua de professores, mudanças no sistema de gestão da escola, etc.; c) embora os Ciclos de Formação tenham um potencial inclusivo, no interior das escolas podem ocorrer processos de exclusão, na medida em que alunos podem progredir de um ciclo para o outro sem dominar os conhecimentos básicos, principalmente nos contextos onde há pouco acompanhamento dos resultados da aprendizagem ou uma interpretação inadequada do real propósito e finalidade dos ciclos; d) as propostas de Ciclos de Formação implantadas, ao longo do tempo, sofrem alterações e adaptações nas redes de ensino e algumas vezes tomam um formato bastante diverso do seu formato inicial; e) os Ciclos de Formação constituem-se

em uma modalidade de organização da escolaridade em ciclos mais radical e que pressupõe um intenso trabalho de acompanhamento, discussão e avaliação permanente (MAINARDES, 2009).

Por tudo isso, que a avaliação é central no trabalho com ciclos. Ela deve ser encarada sob outra ótica, diferente da antiga ótica classificatória e excludente do regime seriado que existe na escola apenas para saber o que os alunos não sabem. Além disso, os educadores devem atribuir à avaliação seu real valor dentro da organização de todo o trabalho pedagógico, utilizando metodologias de avaliação informal e formal de forma criteriosa e estritamente com função inclusiva. Para PEREIRA (2012), tendo em vista que a avaliação formal (provas, questionários, trabalhos, etc.) é insuficiente para abranger todos os estilos de aprendizagem, a avaliação informal (como formas de observação subjetiva em sala de aula e em outros ambientes) pode complementá-la.

Também se faz necessário que os educadores compreendam que a organização da escolaridade em ciclos pressupõe o uso dinâmico dos tempos e dos espaços escolares, com vistas ao atendimento das necessidades dos educandos que vão surgindo no contexto e que dependem de cada realidade, variam de escola para escola, de etapa para etapa etc., de forma a se preocupar com os avanços de todos os estudantes (PEREIRA, 2012).

Por fim, o que realmente pretende-se é que a escola organizada em ciclos possa ser vista e vivida de fato diferentemente da escola organizada em séries, encarando a avaliação que ocorre no interior da sala de aula como eixo condutor de todo o trabalho pedagógico. Assim, esses aspectos são importantes para avaliar o caso estudado nessa pesquisa, em que uma Escola de um município do interior do estado do Rio Grande do Sul terminou por adotar a modalidade de organização por ciclos, buscando transformar também seus aspectos avaliativos, suas atividades pedagógicas e a própria maneira de encarar os complexos processos de ensino-aprendizagem, resultando em mudanças muito mais profundas do que simplesmente a troca da modalidade de organização escolar.

Nesse sentido, toda esta conjuntura apresentada e as discussões sobre contexto educacional estadual tiveram um grande impacto sobre a forma de se pensar a educação na EEEF Espírito Santo, contribuindo para modificar, no contexto local, as formas de organização e de funcionamento da Escola estudada.

Considera-se importante ressaltar alguns trechos do novo Projeto Político Pedagógico elaborado pela Escola em 2001, na qual se pode perceber claramente a inspiração nas ideias de Paulo Freire, para que o educando tenha a possibilidade de uma educação libertadora:

Queremos uma escola transformadora, por isso desejamos uma educação como prática da liberdade que atenda aos interesses do ser humano, levando em consideração as experiências que o mesmo traz na sua bagagem de conhecimentos, que possibilite ao educando (a) participar do seu desenvolvimento com acesso a decisões do bem comum, propondo assim uma transformação social e assumindo um posicionamento frente a problemáticas sociais, políticas, econômicas, culturais, religiosas, educacionais, adquirindo assim conhecimento para a vida. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2001, p. 01).

Além disso, ficava claro e perceptível nessa postura que a participação da comunidade escolar nas decisões e no planejamento escolar era um valor que deveria ser cultivado e colocado em prática no dia-a-dia da Escola, além do fato de que o educando deveria ter uma postura crítica e solidária frente à sociedade em que vivia. Como afirma outro trecho do Projeto Político Pedagógico:

Buscamos uma educação democrática, isto é, em que se salienta a igualdade das pessoas, antes de se considerar suas diferenças. Uma educação em que haja só a elaboração das decisões de todos os segmentos da mesma, mas sim a construção em conjunto para alcançar o que se estabeleceu, planejando e executando com liberdade e responsabilidade as atividades e tomando decisões. Queremos que o educando (a) seja crítico, questionando situações do dia-a-dia na sociedade e tomando posições frente à realidade que se apresenta. [...] devemos levar em consideração a moralidade, resgatando valores, tais como: solidariedade, senso de justiça e participação, ajuda mútua, compreensão, amor pela escola, otimismo, esperança e fraternidade, tomando posicionamentos pessoais e em grupo, respeitando a pessoa humana na sua individualidade, inovando, valorizando o patrimônio, formando cidadãos participativos organizados, críticos, criativos e perseverantes dentro da sociedade. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2001, p. 02).

Ademais, outro ponto importante do Projeto Político Pedagógico da Escola (2001) a ser ressaltado diz respeito ao fato a ação pedagógica oferecida pela Escola se propor a ser coerente com a realidade do educando, dessa forma ressaltando sua participação como sujeito da aprendizagem, possibilitando a avaliação dos diferentes saberes e das diferenças de conhecimento trazidas por cada um de seu dia-a-dia, valorizando assim, a sua história de vida, construindo o conhecimento de forma lógica, através de processos de aprendizagem em que

se destacava a ação-reflexão-ação. Nesse sentido, o ponto de partida do processo é a realidade do educando, ressignificada a partir da reflexão, a ponto de orientar a ação reflexivamente situada sobre a realidade vivida.

No que se refere à avaliação dos educandos no modelo de Regimento Ciclado, o novo Projeto Político Pedagógico da Escola destaca o seguinte:

[...] é preciso registrar de imediato que a avaliação se caracteriza por seu caráter predominante: participativa (porque todos (as) têm direito de dialogar sobre suas opiniões, juízos, ideias, etc.); coletiva (porque a avaliação é abrangente, pois todos os segmentos da comunidade escolar fazem parte do processo avaliativo); emancipatório, (para buscar análise crítica de uma realidade presente, visando transformá-la); é interativa, (pois educandos (as) e educadores (as) aprendem sobre si mesmo e sobre a realidade escolar, uma ação recíproca); é dinâmica, (porque não é estática é evolutiva, oportunizando o desenvolvimento do potencial criativo); é contínuo (porque todos os momentos do processo ensino-aprendizagem devem ser evoluídos); é político, (porque revela a visão do homem e do mundo); é democrática, (porque oferece condições ao educando (a) de apropriar-se de conhecimentos científicos, sociais, tecnológicos produzidos historicamente. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2001, p. 03-04).

Nesta nova proposta de educação adotada pela Escola, claramente influenciada pela pedagogia freireana, a metodologia proposta para o Ensino Fundamental, baseada nos princípios e diretrizes discutidos coletivamente pela comunidade escolar, deve ser transformadora, ou seja, uma metodologia de ensino-aprendizagem que leve o educando a “refletir, questionar, pesquisar, perguntar, discutir e encontrar soluções para resolver problemas ou situações, que oportunize o educando (a) a aprender através do fazer e da integração entre a teoria e a prática como instrumento de transformação pessoal e social.” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2001, p. 06). Assim, a avaliação do educando nos Ciclos passa por três modalidades, conforme estabelecido no novo Projeto Político Pedagógico da Escola:

- a) A Avaliação Formativa: é um processo permanente de reflexão e ação, entendido como constante diagnóstico e concebendo o conhecimento com uma construção histórica, singular e coletiva dos sujeitos. Nesse caso, esse é um tipo de avaliação destinado a informar ‘a situação que se encontra o educando (a) no que se refere ao desenvolvimento de sua aprendizagem, acontecendo de forma contínua’, sistemática o seu resultado vai sendo registrado no dossiê do (a) educando(a). (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2001, p. 04).

Neste caso, ainda segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola (2001), a avaliação tem como dinâmica a auto-avaliação do educando da turma e dos educadores; o Conselho de Classe participativo, contando todas as pessoas envolvidas no processo de avaliação da turma, a análise do dossiê do educando pela família, e ainda a elaboração de um relatório escrito da avaliação individual do educando pelos educadores. A periodicidade de sua formalização é trimestral, levando em conta a produção dos educandos, as investigações dos educadores e o diálogo que se estabelece entre pais e mães, educandos, educadores e funcionários com objetivo de construir um quadro diagnóstico real sobre o educando.

A finalização desta etapa acontece através do encontro com a família para entrega do relatório de forma coletiva e/ou individual. Os resultados do processo de avaliação formativa são expressos através de pareceres descritivos e individuais por educando. Trata-se de uma concepção diferenciada frente à que era vigente anteriormente, baseada em uma análise quantitativa do que teria sido aprendido no processo de ensino, que perdurou por muitos anos no sistema seriado, e cuja responsabilidade recaía basicamente entre os educandos, sob o acompanhamento dos educadores.

b) A Avaliação Sumativa: “consiste no quadro diagnóstico geral resultante no final de cada ano letivo e de cada ciclo de formação, evidenciada pela avaliação formativa. Portanto, traz em si um juízo globalizado sobre o desenvolvimento da aprendizagem do educando. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2001, p. 05).

c) A Avaliação Especializada: consiste na avaliação adquirida pelos educadores com apoio do laboratório de aprendizagem (realizado em turno inverso ao do turno regular de estudos do educando), destinada àqueles estudantes que necessitam de um apoio educativo especial e muitas vezes individualizado. Esta modalidade de avaliação ocupa-se com os educandos que exigem uma atenção mais demorada, ampla e profunda do que normalmente seria necessário, e por esta razão, torna-se fundamental, pois sua realização envolve o trabalho de outros profissionais. Assim, “a avaliação especializada é sempre realizada quando necessário ou indicado ou, quando for o caso, no progresso de um ciclo para outro. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2001, p. 05).

Já no que se refere à metodologia que passou a ser empregada pela Escola a partir de 2001, essa foi formulada a partir da escolha de um “Tema Gerador”, partindo da realidade local no qual a instituição está inserida, e que dá ênfase ao Meio Ambiente, uma vez que este foi o tema mais proeminente na pesquisa realizada junto à comunidade escolar. Assim, essa nova metodologia aplicada contribuiu para mudar a organização e a rotina da Escola. O planejamento passou a ser coletivo, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar,

além de ampliar o escopo do que seria trabalhado em sala de aula. Passaram a ser realizadas quinzenalmente reuniões pedagógicas para avaliar o que estava sendo feito e planejar novas práticas. Nesse sentido, sempre que se considerava necessário, a Escola promovia reuniões com toda a comunidade escolar.

Além disso, na organização do currículo da escola, as horas-aula passaram a ser distribuídas em módulos e a carga horária é anual, o que favoreceu o planejamento coletivo e o desenvolvimento das práticas. O conteúdo desenvolvido nas aulas é baseado no Tema Gerador, voltado para a educação do meio rural com objetivo de manter os recursos naturais, e mantendo também a produtividade, de forma que sejam diminuídos os impactos ao meio ambiente com a redução do uso de produtos químicos no processo produtivo da agricultura moderna predominante na região.

Durante a análise das entrevistas realizadas com as educadoras da Escola, observa-se que termos como: “valorização”, “oportunidade de escolha”, “interesses”, “necessidades” e “anseios” são utilizados para legitimar a nova forma de ser e de fazer educação que a Escola passou a realizar a partir de 2001, preocupando-se efetivamente em ser uma Escola do Campo, na qual se discutam questões como perspectivas e permanência no campo, procurando introduzir nos educandos uma discussão de valorização do meio rural e das pessoas do campo, procurando fazer um resgate da autoestima do agricultor familiar, sua identidade e saberes, entendendo o campo como lugar de sustento, trabalho e vida.

Assim, vendo-se legitimamente como uma Escola do Campo, as educadoras entrevistadas ressaltam que os processos pedagógicos diferenciados realizados nesta Escola, despertam para uma educação do campo transformadora em seus educandos, Para afirmam isso, elas utilizando termos como “*qualidade*”, “*debate*”, “*análise*”, “*estudo*”, “*visão local globalizada*” para assegurarem que a Escola oferece aos seus alunos uma visão crítica sobre a realidade, fazendo-os capazes de interagirem e atuarem de forma crítica na realidade concreta.

No que se refere aos processos pedagógicos da Escola, as educadoras ressaltam a “*educação de qualidade*” e a preocupação com a “*sustentabilidade*” e o “*meio ambiente*” como uma característica muito presente nesta instituição apresentando currículo e planejamento pedagógico adaptados à realidade do campo.

Assim, finaliza-se esta seção, na qual foi possível entender as motivações que geraram as transformações na Escola e as mudanças feitas em sua estrutura curricular, destacando como marco importante a LDB, a Constituinte Escolar do RS e as demandas da comunidade

local, que acabaram consolidando um forte movimento de resgate e aprimoramento da educação realizada e oferecida pela Escola analisada, no qual a participação de todos e a descentralização de decisões culminou em uma escola diferente, uma Escola legitimamente do Campo, organizada em ciclos de aprendizagem, tendo a preocupação com a Educação Ambiental como tema transversal e preocupada em atender as necessidades das famílias da comunidade rural local.

#### 4.2. O SEGUNDO OBJETIVO ESPECÍFICO: PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DESENVOLVIDAS NA ESCOLA E SUAS REPERCUSSÕES NA COMUNIDADE

Levando em consideração os elementos que foram apresentados até aqui sobre a EEEF Espírito Santo e tendo em vista o segundo objetivo específico deste trabalho de pesquisa que busca analisar se existem práticas educativas de Educação Ambiental realizadas pela Escola e analisar se elas repercutem também na comunidade, nesta seção apresenta-se detalhadamente as atividades que passaram a ser desenvolvidas a partir de 2001, dentro desse contexto de um novo Projeto Político Pedagógico baseado na Estrutura Curricular de Ciclos e da implantação do Projeto “Terra é Vida” pela Escola.

Como já apontado anteriormente todas as atividades educativas que passaram a ser realizadas na Escola a partir de 2001, partiram de um diagnóstico elaborado pela Escola. Neste diagnóstico apontou-se a necessidade da comunidade escolar de formar uma consciência ambiental com o objetivo de melhorar a qualidade de vida, sem desrespeitar o meio ambiente natural e criar um novo modelo de comportamento diante do meio em que se vive. Além disso, segundo o diagnóstico, era preciso procurar auxiliar os educandos e a comunidade local a serem capazes de avaliarem suas próprias atividades que poderiam estar afetando o ambiente e, então, buscar soluções mais compatíveis para suas necessidades de produção.

Portanto, são apresentadas a seguir as ações que vêm sendo desenvolvidas durante as atividades da Escola junto aos educandos e a comunidade e que buscam servir de instrumentos para o planejamento dos conteúdos teóricos, partindo de elementos da realidade como temas geradores, em uma perspectiva pedagógica claramente freireana.

Destaca-se que todas as informações que serão apresentadas foram reorganizadas a partir de relatos de experiência elaborados pela direção da Escola, e que foram divulgados em seminários estaduais, na capital do Estado, nas universidades particulares da região, como a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) e a Sociedade Educacional Três-maiense (SETREM), na 17ª CRE, em programas de rádio, em Mostras de Educação Ambiental em outras escolas da região e na Exposição Agropecuária de Esteio – RS, denominada de Exposição Internacional de Animais, Máquinas, Implementos e Produtos Agropecuários (EXPOINTER).

a) Horto Medicinal: com o objetivo de resgatar o uso de medicamentos naturais (fitoterápicos), realizou-se o plantio de um horto medicinal, como mostra a Figura quatro, sendo que a comunidade contribuiu com mudas e receitas caseiras.

**FIGURA 04: Horto medicinal da escola**



FONTE: Acervo da EEEF Espírito Santo, 2005.

Realizou-se junto aos educandos e à comunidade pesquisas sobre resgate de plantas, bem como em relação à sua utilização correta a partir de parâmetros dos conhecimentos tradicionais presentes em relação às plantas medicinais na comunidade, culminando com a confecção de sachês, e com a transmissão de informações sobre a armazenagem correta e uso adequado dessas plantas na produção de xaropes, pomadas, travesseiros medicinais e outros. Este processo envolveu toda a comunidade escolar (educandos, educadores, funcionários e pais). Além da utilização das plantas medicinais para o uso humano, foram trabalhadas práticas alternativas de prevenção e controle de doenças aplicadas à bovinocultura leiteira através de Dia de Campo para toda a comunidade, orientado por um técnico da Empresa Estadual de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER). Nesse dia de campo produziram-se receitas e apostilas, as quais foram distribuídas aos participantes para o uso em suas propriedades. O horto medicinal continua sendo ampliado atualmente com uma diversidade de plantas, aos cuidados dos educandos, educadores e funcionários e servindo a toda a comunidade sempre que necessário, com distribuição de ervas, mudas e receitas.

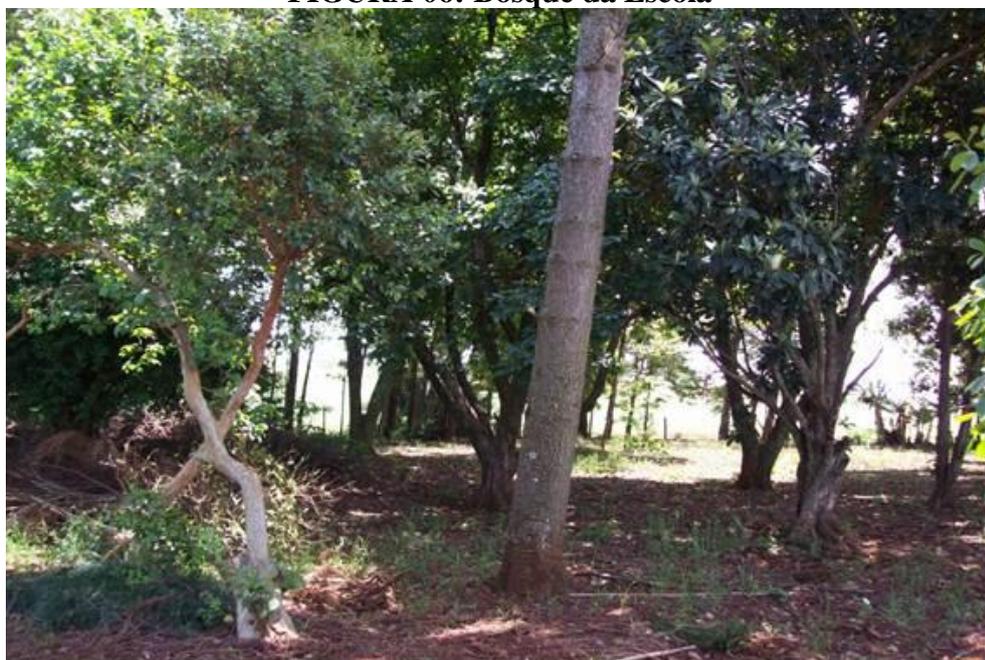
b) Limpeza do terreno e manutenção do bosque: considerando a necessidade de despertar o interesse da comunidade escolar para a conservação do meio e preservação de espécies nativas vegetais que se encontram em extinção, educandos, educadores, pais e funcionários organizam periodicamente mutirões de limpeza para a remoção de entulhos no terreno e bosque da escola. Nesses momentos, é feita também a seleção do lixo úmido do lixo seco dentro da escola e na comunidade em geral, preparando as pessoas para participar da coleta seletiva realizada no âmbito municipal. Para aumentar o número de espécies nativas no bosque, através de tarefas propostas para as equipes de educandos em uma gincana temática, foram plantadas várias novas mudas de árvores no bosque, conforme pode ser observado nas Figuras cinco, seis e sete.

**FIGURA 05: Envolvimento dos educandos, educadores e funcionários nas práticas fora de sala de aula**



FONTE: Acervo da EEEF Espírito Santo, 2005.

**FIGURA 06: Bosque da Escola**



FONTE: Acervo da EEEF Espírito Santo, 2005.

**FIGURA 07: Plantio de árvores nativas pelos educandos**

FONTE: Acervo da EEEF Espírito Santo, 2005.

c) Compostagem e produção de húmus no minhocário: com o objetivo de verificar qual a contribuição ecológica das minhocas na decomposição da matéria orgânica e produzir no próprio espaço escolar o adubo orgânico para o plantio de hortaliças e flores, a Associação do Círculo de Pais e Mestres (ACPM) da Escola construiu um minhocário com tijolos que se encontravam sobrando no terreno. Os educandos, educadores e funcionários fazem a separação de todos os resíduos úmidos e secos que são produzidos na Escola. O lixo úmido e os restos vegetais provenientes das limpezas realizadas no terreno da escola e do corte da grama são destinados ao minhocário, juntamente com o esterco de origem animal que vem das propriedades rurais dos pais dos educandos, servindo de alimento para as minhocas. Depois de aproximadamente 90 dias, os resíduos resultantes são peneirados por educandos orientados por educadores, como mostra a Figura oito, e ao final esse adubo orgânico é utilizado como insumo nos cultivos realizados na Escola.

**FIGURA 08: Educandos trabalhando no minhocário**

FONTE: Acervo da EEEF Espírito Santo, 2005.

d) Produção para o auto-consumo da escola: são realizados o plantio de amendoim, pipoca, mandioca, abóbora, batata-doce, cebola, ervilha e alho para incentivar a cultura de subsistência, como demonstra a Figura nove, e para que os educandos conheçam técnicas de tratos culturais de diferentes plantas. Além disso, a ação visa enriquecer a merenda escolar, valorizar os saberes do campo e principalmente evitar o uso de agrotóxicos e inseticidas nessas atividades produtivas. O plantio destas culturas é realizado por educandos das diferentes turmas, orientados por educadores, sendo que é de todos a responsabilidade do cultivo, colheita e aproveitamento dos produtos.

**FIGURA 09: Educandos trabalhando nas lavouras de subsistência**



FONTE: Acervo da EEEF Espírito Santo, 2005.

e) Horta Escolar: para complementar a merenda escolar, bem como adquirir hábitos alimentares mais saudáveis e comercializar o excedente, vem sendo realizado o plantio de diversas hortaliças no espaço da Escola, como mostram as Figuras dez e 11. O trabalho é realizado por educandos, educadores e funcionários da instituição, com a preparação de canteiros, adubação, semeadura, transplante, irrigação, tratos culturais, colheita, e comercialização, passando-se por todas as fases do processo produtivo e efetuando-se cálculos de germinação, rentabilidade e lucros por parte dos educandos, sob orientação dos educadores.

**FIGURA 10: Horta da Escola**

FONTE: Acervo da EEEF Espírito Santo, 2005.

**FIGURA 11: Diversidade de cultivos na horta da Escola**

FONTE: Acervo da EEEF Espírito Santo, 2005.

f) Pomar da Escola: para incentivar o plantio de árvores frutíferas e a utilização de frutas na alimentação diária das famílias da comunidade, bem como ensinar técnicas de cultivo de um pomar agroecológico sem o uso de inseticidas químicos e agrotóxicos, realizou-se o plantio de

várias espécies de árvores frutíferas sob a orientação de um técnico da EMATER e participação de pais, educandos, educadores e funcionários, como revelam as Figuras 12, 13 e 14. Em diversos Dias de Campo realizados na Escola, foram feitos o preparo do terreno com cobertura de solo (aveia), abertura de covas, adubação orgânica, condução de ramos, manejo de pragas com caldas naturais e controle ao ataque de pragas, como as formigas. A manutenção do pomar vem sendo feita regularmente, conforme a necessidade, e na qual são aplicadas as técnicas mencionadas anteriormente. A produção do pomar é utilizada na merenda escolar, na forma de sucos, geléias e frutas.

**FIGURA 12: Pomar da Escola**



FONTE: Acervo da EEEF Espírito Santo, 2009.

**FIGURA 13: Alunos trabalhando no pomar da Escola**



FONTE: Acervo da EEEF Espírito Santo, 2009.

**FIGURA 14: Visita técnica ao pomar da Escola**



FONTE: Acervo da EEEF Espírito Santo, 2010.

g) Jardim: com o objetivo de aprender técnicas de produção de flores e embelezar a Escola, bem como as propriedades da comunidade escolar, foram produzidas e plantadas na instituição, em mutirão, por educandos, educadores, pais e funcionários, mudas de várias espécies de flores e folhagens em diversos canteiros no terreno escolar. O jardim vem sendo mantido e as mudas de flores cultivadas numa pequena estufa, sendo que as mudas excedentes

são doadas e comercializadas na própria comunidade e comunidades vizinhas. Nas Figuras 15 e 16, pode-se observar o trabalho de jardinagem desenvolvido na Escola pela comunidade escolar.

**FIGURA 15: Jardim da Escola**



FONTE: Acervo da EEEF Espírito Santo, 2005.

**FIGURA 16: Jardim em frente à Escola**



FONTE: Acervo da EEEF Espírito Santo, 2009.

h) Manejo de Pragas na estufa, pomar e horta: para realizar o controle de fungos, insetos e bactérias nas plantas e solo sem a utilização de inseticidas químicos e agrotóxicos, foram coletadas por educandos e pais diversas raízes, flores e folhas de diferentes plantas. Essas foram desidratadas e, em aulas da disciplina de ciências, foram preparadas diferentes caldas naturais para combater e controlar pulgões, lagartas, ácaros, cochonilhas, gafanhotos, fungos de solo e de plantas e outras espécies que atacam os cultivos. As receitas foram pesquisadas e algumas fornecidas pela EMATER. As caldas foram aplicadas por educandos e funcionários, como demonstra a Figura 17, sendo comprovada a sua eficiência para o controle das pragas, e posteriormente foram divulgados os resultados para a comunidade escolar em um Dia de Campo.

**FIGURA 17: Aplicação de calda natural para controle de pragas dos cultivos**



FONTE: Acervo da EEEF Espírito Santo, 2005.

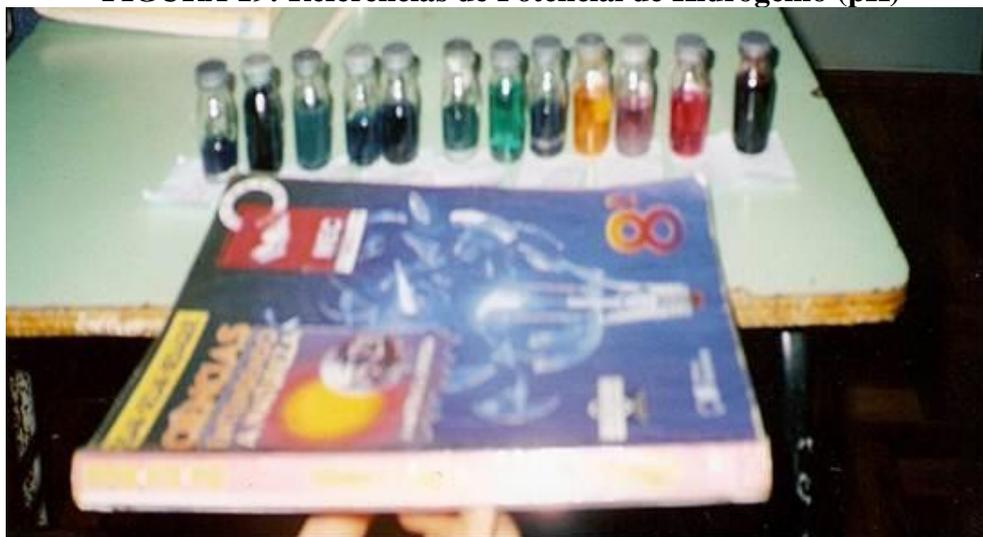
Também foram realizadas aulas de ciências com preparação da referência para determinação do Potencial de Hidrogênio (Ph), como mostram as Figuras 18 e 19.

**FIGURA 18: Preparação da determinação do Potencial de Hidrogênio (pH)**



FONTE: Acervo da EEEF Espírito Santo, 2009.

**FIGURA 19: Referências de Potencial de Hidrogênio (pH)**



FONTE: Acervo da EEEF Espírito Santo, 2009.

i) Construção de uma estufa: após encontros realizados na comunidade escolar, sentiu-se a necessidade de construir uma estufa com a finalidade de realizar na prática o plantio de diferentes culturas fora da estação, com o controle de rendimento em quantidade e qualidade, além das possibilidades de estudar o ambiente criado, realizar experiências, cálculos e gerar renda para a escola. Na estufa são produzidos alface, tomate, vagem, melão e couve chinesa,

como mostram as Figuras 20, 21, 22, 23, 24 e 25, mediante a aplicação de técnicas específicas de cultivo. Na estufa, foi possível realizar com educandos e com a comunidade escolar estudos sobre: irrigação, fertilização do solo, controle de luminosidade e temperatura, semeadura, controle natural de pragas e doenças, escolha de variedades, podas, rotação de culturas, raleamento dos ramos e frutos, tutoramento dos ramos, colheita, comercialização, deficiências nutricionais (química dos macro e micronutrientes do solo), importância do cultivo orgânico para a saúde das pessoas e conservação do meio ambiente, entre outros assuntos envolvendo a produção agrícola. Envolveram-se neste trabalho educandos, educadores, ACPM, Prefeitura Municipal e EMATER. Em sala de aula, os educadores realizam diversas atividades que envolvem conteúdos que se relacionam com o trabalho na estufa como: cálculos de área e perímetro, cálculos envolvendo operações de adição, subtração, multiplicação e divisão, porcentagem e juros, fotossíntese, refração da luz, elementos químicos, estudo dos nutrientes do solo, produção de textos com diferentes assuntos relacionados ao meio ambiente, entre outros.

**FIGURA 20: Visão geral da estufa da Escola**



FONTE: Acervo da EEEF Espírito Santo, 2007.

**FIGURA 21: Produção de tomate na estufa da Escola**



FONTE: Acervo da EEEF Espírito Santo, 2007.

**FIGURA 22: Produção de alface na estufa da Escola**



FONTE: Acervo da EEEF Espírito Santo, 2008.

**FIGURA 23: Produção de couve-chinesa na estufa da Escola**



FONTE: Acervo da EEEF Espírito Santo, 2008.

**FIGURA 24: Produção de vagem na estufa da Escola**



FONTE: Acervo da EEEF Espírito Santo, 2009.

**FIGURA 25: Produção de melão na estufa da Escola**

FONTE: Acervo da EEEF Espírito Santo, 2008.

j) Cobertura de solo: com o objetivo de testar o manejo do solo sem o uso de agrotóxicos, calcular a quantidade aproximada de nutrientes que a cobertura verde devolve ao solo em um hectare de terra e com a finalidade de estimular e difundir esta prática entre os agricultores da comunidade e região realizou-se o plantio da cobertura verde na lavoura da escola com diversas culturas. Inicialmente foi realizado um estudo em sala de aula das funções dos nutrientes e como descobrir e determinar deficiência de nutrientes na planta. Como prática, foi realizado o corte de 1 metro quadrado de cobertura verde, feita a secagem e pesagem desta, em seguida foi calculada a quantidade de nutrientes que foram devolvidas ao solo com a técnica. A cobertura verde favoreceu o desenvolvimento da lavoura de milho e soja, com redução dos custos de adubação nitrogenada das lavouras de grãos, melhorando assim a estrutura do solo. Com a aplicação do equipamento denominado rolo-faca (para a derrubada e trituração das plantas), esta prática foi realizada na lavoura da escola utilizando como espécies de cobertura a ervilhaca, o nabo forrageiro e a aveia, como mostra a Figura 26. Os resultados se mostraram satisfatórios, com o aumento na produção de milho, o controle de ervas daninhas e a melhoria da estrutura geral do solo, sem o uso de agroquímicos. Existem, pois, perspectivas futuras mais positivas em relação ao programa de adubação a partir da cobertura verde, uma vez que se faz necessário superar alguns problemas de manejo de espécies evitando competições por nutrientes com a cultura principal cultivada na área. A partir destas

práticas, os educandos iniciaram também o estudo dos elementos químicos. Esta prática envolve educandos, educadores, funcionários, pais e um técnico da EMATER.

**FIGURA 26: Cobertura do solo com adubação verde**



FONTE: Acervo da EEEF Espírito Santo, 2005.

1) Plantação da lavoura de milho: Sentindo a necessidade de mostrar que pode-se ter uma produção diversificada, sem agrotóxicos, com bom rendimento e sem prejuízo ao meio ambiente, realizou-se a plantação de uma lavoura de milho, na qual se contou com orientações do técnico agrícola da EMATER e com a parceria da Cooperativa Tritícola Mista Campo Novo Ltda. (COTRICAMPO), além da participação de pais, educandos e educadores. Foram plantadas diversas variedades de milho, conforme demonstra a Figura 27. Após o preparo do solo com a cobertura verde que foi triturada com o rolo-faca, deixando-a no solo, plantou-se milho e fez-se o monitoramento com educandos, orientados pelo Técnico Agrícola da EMATER e pelo Técnico Agrícola da COTRICAMPO. Foram sugeridas variedades diferentes para se calcular o poder de germinação das sementes. Foi observado ainda o controle das ervas daninhas do primeiro mês de desenvolvimento da planta, sendo que nos próximos meses as ervas daninhas cresceram, porém não comprometeram o desenvolvimento e a produção, comprovando o resultado positivo em termos de controle de ervas daninhas e bom rendimento. O resultado foi essencialmente positivo para o meio ambiente e, além disso,

todas as variedades de milho cultivadas apresentaram rendimentos superiores aos do plantio convencional.

**FIGURA 27: Plantio de milho sobre cobertura verde com o uso de rolo-faca**



FONTE: Acervo da EEEF Espírito Santo, 2005.

m) Dias de Campo: como percebido, a escola serve de módulo experimental para a comunidade, e por isso realizam-se em suas dependências Dias de Campo para toda a comunidade escolar e demais comunidades do município. Como pode ser visto na Figura 28, nestes encontros são realizadas demonstrações sobre as práticas aplicadas, com ênfase no uso e manejo de diferentes espécies de cobertura do solo, e nos seus benefícios, incluindo as alternativas para alimentação do gado leiteiro sobre forma de pastagem “solteira” ou consorciada para o corte de forragem e/ou silagem, jardinagem, pomar, estufa e produção de mudas de figo e uva.

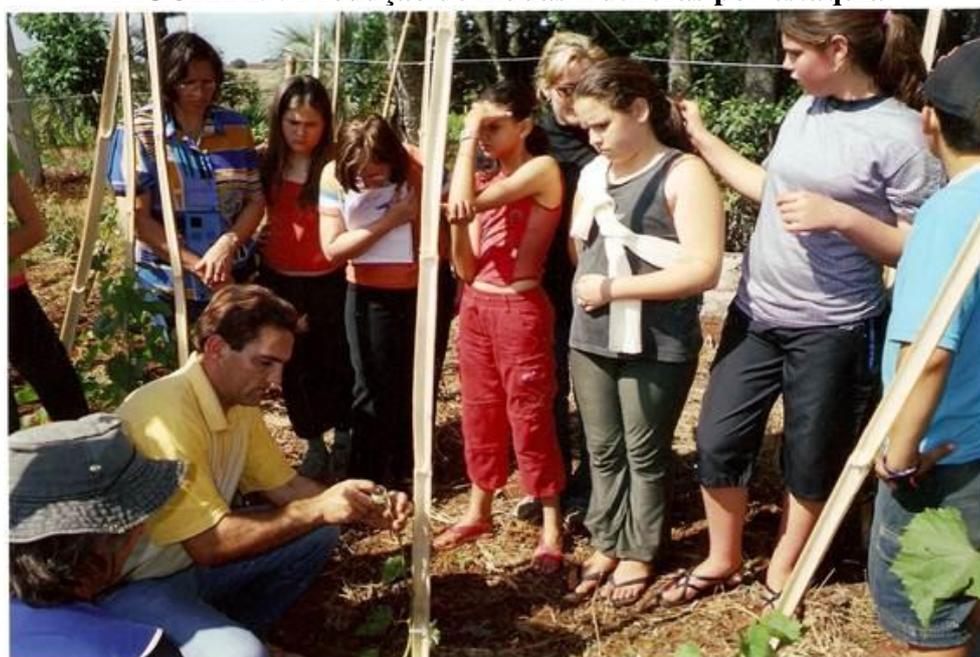
**FIGURA 28: Dias de Campo realizados na Escola**



FONTE: Acervo da EEEF Espírito Santo, 2005.

n) Viveiro com produção de mudas frutíferas por estaquia (videira e figo): tendo como objetivo produzir mudas e fornecer à comunidade com baixo custo. Sob orientação do técnico da EMATER, como mostra a Figura 29, os educandos, educadores e funcionários aplicaram a técnica da estaquia na produção de mudas.

**FIGURA 29: Produção de mudas frutíferas por estaquia**



FONTE: Acervo da EEEF Espírito Santo, 2006.

o) Plantação da lavoura de trigo: para demonstrar que é possível o controle de pragas com métodos não poluentes, na lavoura de inverno plantou-se esta cultura usando-se a calda sulfocálcica para o controle de fungos, como demonstra a Figura 30. Esta calda foi produzida na escola por pais, educandos e funcionários orientados pelo técnico da EMATER, seguindo as instruções que lhes foram repassadas. Obteve-se um resultado positivo com a lavoura de trigo, sendo que o rendimento foi um dos melhores entre as lavouras da comunidade. Provavelmente o rendimento atingido se deve também pelo manejo do solo, que vem sendo realizado com a adubação verde e rotação de culturas.

**FIGURA 30: Plantio do trigo utilizando calda sulfocálcica**



FONTE: Acervo da EEEF Espírito Santo, 2005.

p) Palestras: para complementar as práticas, além dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula são realizadas palestras sobre: erosão do solo, o problema da escassez e falta da água potável futuramente, temáticas da legislação ambiental, educação ambiental, desenvolvimento sustentável, plantas medicinais, nutrição, alimentação e soberania alimentar. Alguns dos palestrantes foram: agrônomos, técnicos da EMATER, técnicos da Fundação Estadual de Proteção ao Meio Ambiente (FEPAM) e agentes de pastorais católicas. Participaram das palestras educandos, educadores, funcionários e pais, como demonstram as Figuras 31, 32 e 33.

**FIGURA 31: Palestras realizadas na Escola sobre segurança alimentar**



FONTE: Acervo da EEEF Espírito Santo, 2007.

**FIGURA 32: Palestras realizadas na Escola sobre a contaminação por agrotóxicos**



FONTE: Acervo da EEEF Espírito Santo, 2008.

**FIGURA 33: Palestras realizadas na Escola sobre plantas medicinais e fitoterápicos**



FONTE: Acervo da EEEF Espírito Santo, 2006.

q) Confraternizações: Foram realizadas diversas atividades entre a comunidade escolar da EEEF Espírito Santo e escolas vizinhas, com o objetivo de valorizar produtos do campo, seus valores nutritivos e principalmente a não contaminação destes por inseticidas e agrotóxicos. Assim, na preparação de alimentos para feijoada, café colonial, almoços e jogos intercolégiais com lanches mais nutritivos, também foram utilizados produtos naturais, sendo que os participantes trouxeram pratos doces e salgados produzidos em suas propriedades.

r) Cursos realizados na Escola: Foram desenvolvidos cursos de curta duração nas temáticas de plasticultura, jardinagem, fruticultura e bovinocultura de leite, gestão rural, confecção de sacolas e banquetas com reaproveitamento de garrafas descartáveis, confecção de arranjos com elementos da natureza e sucatas, culinária alternativa, e de produção de materiais de higiene e limpeza para toda a comunidade, com o auxílio de agrônomos, extensionistas, voluntários comunitários, técnicos do Escritório Regional da EMATER de Santa Rosa e instrutores do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR). Também foram feitas excursões de observação em outros municípios, com o objetivo de despertar o interesse em programar estas práticas nas propriedades de forma sustentável e com viabilidade econômica.

Nestas práticas, houve o envolvimento de toda a comunidade escolar e comunidades vizinhas, como observado na Figura 34.

**FIGURA 34: Cursos realizados na Escola**

FONTE: Acervo da EEEF Espírito Santo, 2006.

s) Construção de cisterna: Nas dependências do antigo CTG Cinzas do Passado, foi construída uma cisterna, como mostrado pela Figura 35, para captar água da chuva, sendo está utilizada para irrigar a estufa e a horta da Escola. Desta forma os alunos aprendem a aproveitar de forma sustentável recursos escassos como a água.

**FIGURA 35: Cisterna construída na Escola**

FONTE: Acervo da EEEF Espírito Santo, 2012.

Após o detalhamento de todas as práticas de Educação Ambiental que vem sendo realizadas pela Escola na última década, pode-se notar que por essas práticas envolverem toda a comunidade escolar, acabam repercutindo junto à comunidade local, que se beneficia como um todo das ações desenvolvidas na Escola.

A princípio, as análises da segunda parte das entrevistas realizadas com as educadoras e também as discussões sobre as entrevistas realizadas com os pais evidenciaram alguns elementos vivenciados no cotidiano da comunidade escolar, bem como a sua interpretação sobre o ambiente na comunidade. A análise de conteúdo realizadas nas entrevistas permitiu visualizar os avanços e as limitações da proposta de Educação Ambiental realizada pela Escola, assim como também evidenciou os principais desafios que se apresentam para que haja continuidade dessas ações.

Por entender-se que a escola tem um papel fundamental na educação, isso implica que ela possibilita que as questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos educandos, nas quais se objetivam indivíduos que olhem e leiam a realidade, que a compreendam e tenham a capacidade para criticá-la, que se preocupem com o destino

coletivo da sociedade e saibam se posicionar diante dos desafios do mundo, e assim também suas famílias também possuem papel decisivo no processo educacional dos seus filhos. .

Por isso, as práticas de educação ambiental que vêm sendo realizadas na Escola têm conseguido envolver toda a comunidade escolar, pois se pode observar durante todo o trabalho de pesquisa o estreitamento de relações entre a Escola e as famílias dos educandos, que se encontram sempre presentes e atuantes nas atividades escolares. Os pais encontram-se engajados e participam ativamente nos projetos e atividades da escola, como por exemplo, pode-se verificar nas Figuras 36, 37, 38, 39 e 40.

**FIGURA 36: Pais e educandos construindo a estufa da Escola**



FONTE: Acervo da EEEF Espírito Santo, 2005.

**FIGURA 37: Mães e educandos aprendendo a utilizar ervas medicinais**



FONTE: Acervo da EEEF Espírito Santo, 2005.

**FIGURA 38: Pais e educadores participando da elaborando dos alimentos para a festa junina da Escola**



FONTE: Acervo da EEEF Espírito Santo, 2009.

**FIGURA 39: Participação ativa dos pais nas reuniões escolares**

FONTE: Acervo da EEEF Espírito Santo, 2008.

Considera-se importante destacar que em toda esta última década de atuação vivida pela EEEF Espírito Santo, foi houve muito empenho e esforços de toda a comunidade escolar para que uma real transformação pudesse acontecer de fato no ambiente escolar. Tudo isso vem sendo realizado visando sempre melhorar e qualificar a educação ofertada pela Escola aos seus educandos. Além disso, como a Escola procura envolver toda a comunidade escolar neste processo de Educação Ambiental, a partir de agora se discutirá se essas práticas educativas que buscam valorizar a vida no campo e a preocupação ambiental realmente têm causado repercussões para além do ambiente escolar e se estendido também sobre a comunidade local.

Para isso, se levará em conta a análise das entrevistas que foram realizadas com as educadoras e os pais dos alunos onde estes explicitaram, entre outras coisas, o seu entendimento e preocupações com o meio ambiente local e sobre as dificuldades e limitações que este processo educativo de Educação Ambiental que vem sendo realizado pela Escola, tem encontrado. Primeiramente apresenta-se no Quadro 12 uma sistematização da análise de conteúdo realizada sobre as entrevistas realizadas com as educadoras e posteriormente se discutirá os aspectos encontrados.

**QUADRO 12: Sistematização das análises de conteúdo das entrevistas realizadas com os educadores da Escola - Parte II**

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
1 –Educação Ambiental	1.1 Educação voltada para a sustentabilidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agricultura sustentável e melhoria da qualidade de vida.</li> <li>- Minimização dos impactos ambientais.</li> <li>- O homem fazendo parte do meio ambiente.</li> </ul>	<p>“A preocupação em termos um ambiente mais saudável, com alimentos orgânicos, a valorização do campo como um meio sustentável”  “é aquela que busca a melhoria da qualidade de vida das pessoas”  “busca formas de praticar uma agricultura, sustentável”  “concilia a vida das pessoas com recursos disponíveis”  “causem menos impactos ao meio ambiente”.  “educação que se preocupa com o uso sustentável do solo e do meio onde vivemos”.  “como seres humanos precisamos nos sentir parte do meio ambiente”  “saber como deve ser nossas relações com esse ambiente, para vivermos melhor como humanidade.”  “É conhecimento do ambiente que vivemos, o uso e preservação do mesmo”.  “É a interação do ser humano e a natureza na manutenção do equilíbrio do ambiente como um todo”.</p>
	1.2 Educação Ambiental em uma perspectiva transformadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionamento da forma tradicional de educação (pouco problematizadora).</li> <li>- Educação para transformação da realidade socioambiental.</li> <li>- Processos de ensino-aprendizagem centrado na reflexão sobre as ações relacionadas ao cuidado com o meio ambiente.</li> </ul>	<p>“não é somente uma passagem de informações, como ocorre geralmente com a Educação Tradicional”  “a aplicação dessas informações como forma de mudança de comportamentos e atitudes em relação aos problemas ambientais”  “E quem já aprendeu, o Educador Ambiental, deve partilhar com quem apenas inicia esta jornada: os alunos, que serão transmissores desses conhecimentos aos seus pais, vizinhos, amigos”  “é na reflexão sobre a ação individual e coletiva em relação ao meio ambiente que se dá o processo de aprendizagem”  “Produção do saber ambiental a partir de métodos pedagógicos, novos conteúdos curriculares trabalhados de forma interdisciplinar orientados para o desenvolvimento ambiental sustentável”.</p>
	1.3 Visão sobre o meio ambiente na localidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Meio ambiente visto apenas do ponto de vista ecológico/natural.</li> <li>- Ambiente natural degradado.</li> <li>- Mudanças em algumas atitudes relacionadas aos aspectos ambientais.</li> <li>- Aumento da conscientização sobre diversos problemas ambientais, como o lixo e a utilização abusiva de agrotóxicos.</li> <li>- Degradação ambiental causando variados problemas sociais.</li> </ul>	<p>“vejo o meio ambiente bastante contaminado”.  “Ainda tratado com descaso”.  “Isso prejudica a vida de todos os seres”.  “procura mostrar às pessoas os prejuízos para o meio ambiente certos hábitos de vida que causam preocupação ao meio ambiente”  “a escola procura esclarecer aos educandos e familiares essas questões”  “Em nossa localidade, muito já se trabalhou sobre meio ambiente e percebe-se mudanças nas atitudes das pessoas em relação aos cuidados ambientais.”  “Já existe conscientização por parte de alguns moradores, porém é lento esse trabalho”.  “Acho que já mudou muito quanto à conscientização, pelo menos as pessoas estão despertando e vendo que terão que rever suas atitudes quanto ao meio ambiente em que vivem”  “Percebo mudanças significativas ultimamente”.  “O cuidado com o lixo que é recolhido separado, seco do lixo úmido”  “Apesar de algumas pessoas ainda não fazerem a separação do lixo, já avançamos”  .“Muitas pessoas já não queimam o lixo”.  “Com uso abusivo de agrotóxicos, pouca preocupação ambiental em relação ao meio ambiente”  “O que é muito preocupante e não conseguimos ver uma solução é o uso exagerado de agroquímicos nas lavouras da comunidade”.  “acreditamos estar sendo degradado principalmente pelo uso, e mau uso de insumos agrícolas (muito uso de agrotóxicos)”.  “Porém, vejo o uso abusivo de venenos nas lavouras e isso gera grandes preocupações e angústias em relação à vida e a saúde das</p>

			<p>“Falamos dos cuidados com o lixo, todos os dias, com a economia de água, mas é preciso um cuidado maior em relação ao uso de defensivos agrícolas, no cuidado com os rios, queimadas e separação do lixo”.</p> <p>“os agricultores buscam mais áreas para produção visando lucros sem pensar nas gerações futuras, gerando problemas sociais como a escassez de água, mudanças climáticas, poluição causando a contaminação dos lençóis freáticos, dos rios, do solo, poluição do ar e intoxicação e problemas de saúde”.</p>
<p>1.4 Recursos pedagógicos utilizados nas atividades de Educação Ambiental</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho com temas que emergem nas discussões com a comunidade.</li> <li>- Utilização de estratégias didáticas diversas.</li> <li>- Uso de reportagens, livros, textos sobre o assunto e materiais audiovisuais sobre as questões ambientais.</li> <li>- Utilização de temas geradores, partindo dos problemas ambientais vivenciados na realidade local.</li> <li>- Processo de ensino-aprendizagem centrado na valorização dos aspectos ambientais.</li> </ul>	<p>“Como escola procuramos passar uma ideia de cuidado usando recursos diversos e disponíveis”</p> <p>“buscando na comunidade os anseios dos familiares; palestras audiovisuais e encenações demonstrando os impactos ao meio ambiente de certos hábitos que temos”</p> <p>“analisar nossas ações ambientais, como por exemplo: como evitar as erosões do solo, o problema do lixo, caso não for recolhido e dado o devido destino; aproveitamento do lixo orgânico no cultivo da terra; a reciclagem e reaproveitamento do lixo limpo na confecção de artesanato e em outras atividades.”</p> <p>“Reportagens que circulam nos meios de comunicação: TV, rádio, jornais, revistas, onde mostram problemas ambientais”</p> <p>“Vídeos, aulas práticas, palestras e seminários”</p> <p>“Textos sobre o assunto, filmes, pesquisas, livros”</p> <p>“Livros, revistas com temas que promovem debate e questionamentos em sala de aula com a formação de opinião, visando à reflexão, a interação com o meio e ao desenvolvimento de atitudes de preservação”.</p> <p>“Noções de cidadania, vídeos e revistas”</p> <p>“Procuro ministrar as aulas sempre interligando a teoria com a prática”.</p> <p>“As aulas são planejadas a partir de um tema gerador, estudo teórico dos assuntos e atividades práticas de parâmetros de ph para reduzir a quantidade de agroquímicos nas lavouras, produção de caldas agroecológicas para combate e controle de pragas nas plantas em produção orgânica”.</p> <p>“Produção orgânica de verduras, legumes e frutas em estufa, fora da época, (fatores: luz, temperatura, nutrientes); rentabilidade econômica, produção de mudas para horta caseira; alimentação saudável e equilibrada, produção da merenda escolar da escola com as verduras, legumes e frutas produzidas na escola; no pomar, tratos culturais (poda, controle orgânico de pragas); produtividade, produção de conservação e doce de frutas; separação do lixo; o lixo seco é feito a reciclagem e o lixo orgânico é levado ao minhocário para a produção de húmus; cultivo de plantas medicinais com pesquisa e estudo dos chás para melhorar a qualidade de vida”.</p> <p>“Na escola procura-se realizar diversas atividades sobre educação ambiental desde diálogos e discussões com os educandos, palestras com familiares, até atividades práticas como fabricação de produtos caseiros (agroecológicos) e aplicação de caldas nas culturas da horta e pomar, tudo com a participação de educadores e educandos”</p> <p>“A importância da participação do cidadão nas discussões e reuniões que fazem referência ao meio ambiente; Agricultura sustentável; Alimentação saudável; O lixo que produzimos e nossas responsabilidades sobre ele”.</p> <p>“A importância da horta orgânica”</p> <p>“Nossas relações com a sociedade e a natureza; A ação dos produtos químicos nos seres vivos, de modo especial no organismo humano”.</p> <p>“A partir de leituras, ou de um fato que os educandos presenciaram, são feitos questionamentos e discussões sobre a atitude do homem sobre o ambiente em que vive”</p> <p>“A conscientização de medidas de preservação com ações educativas, com mudanças de atitudes, visando à sustentabilidade do meio ambiente com ações concretas como: o reaproveitamento dos resíduos, cobertura vegetal, reflorestamento, coleta seletiva de lixo e emprego correto de agrotóxicos”.</p>

			<p>“São muitas as discussões, palestras, documentários, vídeos”</p> <p>“O uso de agroquímicos, o efeito estufa, lixo, poluição, desmatamento, reserva legal, produção de orgânicos, queimadas, tratamento de efluentes nas indústrias, esgoto, plantação, contenção das águas nas lavouras (erosão), plantio direto e convencional, montagens econômicas na produção de hortifrutigranjeiros, rotação de culturas entre muitas outras”.</p>
2 – Dificuldades e limitações no processo educativo	2.1 Aspectos ligados aos educandos	<p>- Falta de interesse e motivação dos educandos pelos assuntos abordados;</p> <p>- Pouca valorização dos problemas ambientais por parte das famílias.</p>	<p>“Trabalho em duas escolas Estaduais em nosso município e sempre tivemos boas referências em relação ao Ensino da EEEF Espírito Santo, bem como de seus educandos. Porém, nos últimos dois anos, os educandos já não estão tão motivados. Temos disciplinas de agroecologia, trabalhada no turno inverso, contudo são poucos os alunos que frequentam essas aulas”</p> <p>“somando-se a sente-se a falta de interesse dos educandos por conta da falta de incentivos agrícolas, falta de estrutura para as famílias que vivem no campo”.</p> <p>“como educadora, o maior problema enfrentado é a falta de interesse dos educandos na busca de informações, sobre os assuntos discutidos, através da leitura e pesquisa, a fim de ampliar os conhecimentos”.</p> <p>“assim como os pais, grande parcela destes não correspondem aos convites feitos pela escola, Sindicato e EMATER para discutir os problemas relacionados à vida social, ambiental e manejos na propriedade, através de palestras, cursos e atividades práticas de campo.”</p> <p>“com isso, não se consegue atingir a todos com novas informações a fim de ampliar o saber e temos compreendido, com a ajuda de Paulo Freire, que o ser humano somente se desenvolve ao aprender. É nesse processo de aprendizagem, fruto da sua interação com o mundo e com os outros é que homens e mulheres se humanizam e constroem sua história através da cultura”.</p> <p>“resistência por parte dos educadores, pais e educandos, e pouco material didático”.</p> <p>“a falta de motivação demonstrada pelos educandos em função do grande problema da preservação ambiental”</p> <p>“a falta de interesse dos alunos sobre determinados assuntos”.</p>
	2.2 Aspectos relacionados aos educadores e à educação pública	<p>- Substituição do quadro de educadores por motivo de aposentadoria;</p> <p>- Excesso de atividades e comodismo por parte de alguns educadores;</p> <p>- Dificuldades financeiras relativas à educação pública;</p>	<p>“Nos últimos dois anos com a mudança do quadro de recursos humanos da escola se percebe uma falta de motivação dos profissionais em pôr em prática o trabalho externo e em envolver o projeto em suas aulas. Falta a paixão pela escola, que tinha o grupo que pensou as mudanças, pois eram todos nascidos e criados na comunidade. Hoje nossa escola recebe profissionais que trabalham em outras escolas e somente complementam horas na escola e não participaram das mudanças, têm dificuldades no trabalho proposto”</p> <p>“o pouco tempo disponível para selecionar os assuntos, visto que trabalho 40 horas e ainda temos junção de turmas”</p> <p>“A educação pública sempre enfrentou problemas principalmente de ordem financeira e de continuidade, o que acarreta dificuldades que se refletem diretamente nas salas de aula”</p>

Fonte: Organizado pelo autor a partir da pesquisa de campo, 2013.

Os elementos das entrevistas realizadas com os educadores entrevistados acerca das temáticas da Educação Ambiental e de suas concepções mostraram que alguns termos aparecem no conteúdo das falas de forma recorrente: “*sustentabilidade*”, “*ambiente*”, “*degradação*”, “*preservação*”, entre outros, o que demonstra que, efetivamente, os

educadores possuem e expressam uma opinião própria acerca das questões ambientais, envolvendo ainda uma visão sobre as práticas pedagógicas que seriam necessárias para fazer com que, na prática, esses elementos possam ser retrabalhados de maneira a orientar as ações adotadas pela escola.

As concepções expressas parecem não estar muito presas a uma noção de ambiente a partir de uma visão basicamente ecológica, ou seja, ampliando a noção do que seria considerado como ambiental de forma a incluir a participação do homem (e do conjunto social) na percepção de Educação Ambiental e de suas ações. Certamente, é possível perceber que isso implica no fato de que uma concepção ingênua e “romântica” de educação ambiental, centrada tão somente nos aspectos ecológicos e naturais como parte de um desejo de transformação não seria possível, tendo em vista que o principal causador de alterações ambientais é o próprio homem.

Nesse sentido, observa-se ao longo de todo o trabalho que os recursos pedagógicos e as atividades práticas de Educação Ambiental desenvolvidas pela Escola podem ser consideradas como interessantes, por possuírem como pano de fundo toda uma discussão teórica sobre a crise ambiental vivenciada atualmente. Assim, percebeu-se nas falas das educadoras que estas ações estão embasadas em uma Educação Ambiental vista a partir de uma perspectiva transformadora, partindo de elementos da realidade local, envolvendo a comunidade escolar e interagindo com os saberes dos educandos, de forma a trazer a construção de um processo de reflexão-ação, partindo de elementos próprios problematizados pelas comunidades rurais. Entre os problemas ambientais percebidos localmente, destaca-se o do uso de agrotóxicos nas lavouras comerciais, que contribui sobremaneira para contaminar o ambiente, podendo inclusive afetar a saúde da população local. Outros temas que são recorrentes é a gestão dos resíduos sólidos (que é bastante discutida em ações de Educação Ambiental), e o cuidado com os rios e as fontes de água, visando problematizar o processo de contaminação frequente a que esses recursos hídricos podem estar sendo submetidos.

Pode-se considerar então que a Escola faz a sua parte, pois as ações desenvolvidas em torno das temáticas ambientais envolvem tanto a teoria como a prática, assim sendo pode-se perceber que a escola realiza aquilo que se propôs que é integrar os elementos teóricos como lentes de leitura da realidade local/regional e global, para possibilitar que a comunidade escolar tenha subsídios para refletir sobre as questões ambientais. Alguns dos frutos desse processo estariam sendo colhidos, pois segundo uma educadora, “em nossa localidade, muito

já se trabalhou sobre meio ambiente e percebe-se mudanças nas atitudes das pessoas em relação aos cuidados ambientais”.

Por outro lado, isso não significa que esse processo é necessariamente fácil de ser realizado. Apesar das variedades de formas e recursos citados, utilizados para desenvolver as atividades ligadas à temática da Educação Ambiental, entre outros temas correlacionados, e que são colocados em práticas nas ações realizadas, as educadoras citaram uma certa falta de interesse, tanto dos educandos, quanto das suas famílias, em participar dessas discussões, ou mesmo em se aprofundar no debate ambiental. Muitas vezes, essa falta de interesse se reflete no fato de que as ações voltadas para a conscientização não necessariamente se transmitem em práticas consideradas ambientalmente mais corretas, pois há uma sobreposição com outros interesses (principalmente os econômicos e produtivos), que fazem com que outras alternativas menos danosas ao ambiente como um todo não sejam colocadas em prática e nem encontrem eco, tanto entre as práticas dos educandos, quanto nas unidades produtivas de suas famílias, como é o caso da agroecologia, também trabalhada como disciplina no turno inverso, no âmbito do currículo ofertado na escola, que no entanto é pouco frequentada ou carece de maior interesse por parte dos educandos.

Ou seja, muitas vezes as discussões ambientais não se encontram respaldadas em uma possibilidade de expansão das iniciativas adotadas pela escola para além de seus muros. As consequências são um ambiente considerado “degradado” e “poluído”, embora saiba-se que o contexto macrossocial de transformações pelo qual o campo regional passou nos últimos 50 anos tem predominância, em grande medida, de ações que podem ser consideradas como negativas do ponto de vista ambiental, como o uso intensivo de agrotóxicos, por exemplo. Obviamente, tal contexto socioeconômico precede as ações realizadas no âmbito da educação formal que, por mais que consiga sensibilizar e trabalhar a conscientização ambiental dos educandos e da comunidade, por vezes não permite necessariamente que se superem as dificuldades impostas pelo modelo produtivo vigente. Como diz uma das educadoras, “os agricultores buscam mais áreas para produção visando lucros, sem pensar nas gerações futuras”, o que expressa a maior dificuldade para que se alcance a sustentabilidade no contexto local.

Além das já citadas, outras dificuldades se colocam no caminho das ações realizadas pela escola no âmbito da Educação Ambiental. Uma das educadoras se referiu à falta de comprometimento de parte dos educadores que, provindo de realidades diferenciadas (muitas

vezes as áreas urbanas), não têm necessariamente um compromisso com transformações socioambientais na comunidade, ou pelo menos não expressam isso. Segundo a entrevistada, “[...] Falta a paixão pela escola, que tinha o grupo que pensou as mudanças, pois eram todos nascidos e criados na comunidade. Hoje nossa escola recebe profissionais que trabalham em outras escolas e somente complementam horas na escola e não participaram das mudanças, têm dificuldades no trabalho proposto”.

Nesse sentido, não se trata de defender que apenas os educadores que vivem na localidade possam ser comprometidos com o estudo e a busca de transformação de aspectos da sua realidade por meio dos processos educacionais, mas sim de buscar entender que, muitas vezes, os próprios educadores deixam a desejar por não incorporar essas noções baseadas em uma perspectiva transformadora nas suas práticas pedagógicas, ou mesmo não dando continuidade a ações que já estavam sendo feitas e aplicadas, em alguns casos com sucesso, pela própria escola.

Nesse caso, esse tipo de problema requer um diagnóstico mais detalhado da situação, e também um maior envolvimento dos educadores com a comunidade escolar, o que muitas vezes não é possível de ocorrer pela grande quantidade de trabalho que estes profissionais já possuem o que, conjugado a baixas remunerações, termina por causar desânimo nos educadores, afetando diretamente a qualidade do processo educativo e na falta de continuidade das ações, o que é especialmente sentido quando se observa a intensa atividade em torno da Educação Ambiental na escola estudada.

Como se pode perceber até aqui, várias ações são realizadas pela escola visando aprofundar a discussão ambiental, e os educadores se preocupam com a continuidade do Projeto “Terra é Vida”, tendo em vista o conjunto de elementos que foram desenvolvidos a partir de sua execução, e que conseguiu incorporar também a família dos educandos nessas atividades. Para entender melhor a participação desse público, os pais de alunos também foram alvo da pesquisa, sendo que suas entrevistas também foram sistematizadas com o uso da técnica de análise de conteúdo, conforme demonstra o Quadro 13.

**QUADRO 13: Análise de Conteúdo das entrevistas realizadas com os pais dos educandos**

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
1 Educação Ambiental	1.1 Entendimento sobre o meio ambiente e sobre os problemas ambientais locais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percebem o meio ambiente local degradado;</li> <li>- Meio ambiente visto principalmente do ponto de vista ecológico/natural.</li> <li>- Visão superficial e pontual do meio ambiente;</li> <li>- Entendem que precisa haver mais conscientização.</li> </ul>	<p>“Meio ambiente para mim é o espaço onde vivemos, composto de água, ar, solo e demais seres vivos.”</p> <p>“É o lugar onde vivemos e que devemos manter em harmonia”</p> <p>“É o lugar onde vivemos”</p> <p>“Tudo o que envolve a natureza e seus componentes”</p> <p>“O meio ambiente na localidade já não é mais o mesmo de tempos atrás.”</p> <p>“ele está sendo contaminado principalmente pelo uso sem limites de venenos nas lavouras contaminando tudo o que é consumido”.</p> <p>“Já existe conscientização por parte de muitos agricultores, mas parece que os maiores proprietários é que ainda não estão muito preocupados com o meio ambiente.”</p> <p>“Deveria haver uma maior conscientização de toda a população sobre o meio ambiente e sua importância.”</p> <p>“Ainda há muita falta de cuidado e conscientização de que o meio onde vivemos precisa ser melhorado”</p> <p>“É preciso mais campanhas de conscientização”</p> <p>“O meio ambiente local está muito contaminado por agrotóxicos”</p> <p>“A consciência do ser humano pelos danos que causa a natureza parece estar adormecida”</p>
	1,2 Repercussões das práticas ambientais realizadas pela Escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecem a importância do trabalho realizado pela Escola e participam ativamente da vida escolar.</li> <li>-- Apresentam uma reflexão sem ação;</li> <li>- Mudanças pontuais em algumas atitudes relacionadas aos aspectos ambientais.</li> <li>- Demonstram preocupação com a forma com que a população local trata a natureza.</li> <li>- Não questionamento sobre o modelo de produção agrícola vigente na localidade.</li> </ul>	<p>“O que a família faz na propriedade é discutido na sala de aula”</p> <p>“considero muito importante esta relação da escola com a realidade local, pois aquilo que a família faz na propriedade é discutido em sala de aula”</p> <p>“Acho muito bom essa relação da escola com a realidade local, pois a escola estando em sintonia com a família está cumprindo uma grande função que é a de educar cidadãos mais conscientes, críticos e responsáveis pelo meio ambiente”</p> <p>“acredito que as pessoas não estão se preocupando muito com a qualidade do que consomem e sim com a quantidade, sem se preocupar com a saúde e as consequências futuras vindas deste uso de produtos que estão destruindo tudo em nossa volta”.</p> <p>“Deveria haver maior controle na venda de agrotóxicos. Estes produtos são prejudiciais a nossa saúde e também ao meio ambiente em que vivemos e maior conscientização por parte tanto daqueles que vendem o produto como também daqueles que utilizam tais produtos.”</p> <p>“A escola tem discutido muitos assuntos da nossa vida nas comunidades rurais bem como sugestões de mudanças para melhor produção”</p> <p>“isso é importante para uma boa educação sobre as atividades no dia a dia no meio rural e para o conhecimento dos alunos, e este é nosso mundo que está carente de bons cuidados.”</p> <p>“se uma maior conscientização dos saberes e costumes da população local que está caindo no esquecimento, fosse mais difundida poderia vir a resolver grande parte dos problemas dos agrotóxicos.”.</p>

Fonte: Organizado pelo autor a partir da pesquisa de campo, 2013.

Como foi constatado durante o trabalho de pesquisa, os pais participam ativamente das atividades na Escola, mas percebe-se que essa participação tem gerado poucas ações para além do portão da instituição. Os pais, apesar de estarem recebendo informações e participando ativamente das ações ambientais na Escola, ainda não se comprometeram com a causa da sustentabilidade proposta nos princípios agroecológicos que a Escola tenta lhes passar. Assim, o que se observa em algumas das falas dos pais entrevistados é que as discussões e atividades realizadas na Escola têm repercutido pouco sobre eles, pois têm se restringido a uma reflexão sem ação. Somente se observa a tomada de atitudes destes pais em algumas questões práticas e pontuais, como a separação do lixo e a reciclagem, por exemplo.

Mas no que diz respeito à forma de produção agropecuária efetivamente, o que se percebe é que as ações propostas e vivenciadas na Escola não conseguem fazer com que as famílias dos educandos repensem suas formas de produzir, até porque essas famílias se encontram inseridas em relações de mercado fortemente definidas e que exigem produtividade, rentabilidade e lucratividade em detrimento da preocupação ambiental e social. Por isso, enquanto não se mudar esse raciocínio e se colocar em primeiro lugar valores como cuidado e respeito ao meio ambiente e as pessoas, as ações da Escola de Educação Ambiental ficarão restritas aos seus muros.

Assim compreende-se que a Escola, por estar praticando os princípios da agroecologia, se destacando em meio a todas as demais unidades de produção da localidade, está conseguindo, ao praticar um modelo de produção agrícola mais sustentável, chamar a atenção. Para que as reflexões realizadas na escola realmente se alastrem e causem mudanças na comunidade onde atua, primeiramente é necessário que a comunidade escolar se conscientize de que eles precisam repensar e rever o que até hoje para eles lhes é tão familiar, e por isso colocado quase que como uma imposição. E para isso é preciso ter coragem para inovar, para arriscar e perceber que justamente por fazerem parte de uma comunidade rural formada exclusivamente por agricultores familiares que possuem poucos hectares de terra, esse modelo de produção por eles praticado é totalmente desajustado à sua situação. Por isso, para que realmente ocorram modificações no contexto produtivo local, primeiro é necessário uma maior abertura da comunidade para o debate e a reflexão crítica, e também um maior engajamento político que cobre do poder público municipal um modelo de desenvolvimento compatível com a realidade do município. Considera-se que ainda falta à Escola gerar esse

inquietação junto à comunidade para fazê-los realmente engajarem-se nessa causa e começarem a mudar o mundo a partir das suas propriedades.

Assim, no contexto local observa-se que, ao mesmo tempo em que os educadores da Escola precisam estar motivados e determinados a pensar criticamente e agir visando construir uma inquietação que provoque mudanças na comunidade rural local, assim também a comunidade escolar precisa estar aberta a repensar e a criticar o modelo de produção que lhe foi imposto pelos moldes da revolução verde a partir dos anos 1970.

Dessa forma, o que está em jogo é a forma como a comunidade em torno da escola, na localidade rural a qual esta pertence, lida com a natureza e age, a partir de um ponto de vista voltado para o produtivismo, muitas vezes deixando de lado a valorização dos aspectos ambientais que são trabalhados no processo de formação e nas ações promovidas pela escola. Esse distanciamento, que pode ser efetivamente observado na cotidianidade das famílias, acaba diminuindo a eficácia dos elementos tratados a partir das ações propostas pela escola, no que se refere às temáticas de educação ambiental, o que no entanto não invalida o trabalho pedagógico realizado pela instituição, pois talvez o processo de mudanças socioambientais na comunidade seja um desafio a ser enfrentado a médio e longo prazos, não sendo possível observar modificações na realidade circundante da escola em um período de tempo menor.

Obviamente, os desafios que se colocam frente às transformações necessárias em relação ao meio ambiente na comunidade (e no contexto regional na qual ela se insere) vão além da dimensão formativa do agir educativo, e abrangem outras diferentes dimensões (socioeconômica, produtiva, da configuração dos sistemas agrários e dos processos de trocas de informações técnicas sobre as atividades agrícolas, entre outras), o que efetivamente se coloca além do raio de ação e do alcance das ações promovidas no âmbito do espaço de educação formal representado pela escola estudada.

#### 4.3 O TERCEIRO OBJETIVO ESPECÍFICO: REPERCUSSÕES DA INTRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO TEMA TRANSVERSAL ENTRE OS EDUCANDOS

Depois de discutidos os aspectos que levaram à transformação da forma de se fazer e pensar e educação na EEEF Espírito Santo e de ter se detalhado as iniciativas de educação ambiental realizadas na Escola e suas repercussões junto à comunidade, parte-se agora para a

concretização do terceiro e último objetivo específico. Para isso, procurou-se observar junto aos educandos se as mudanças ocorridas na Escola, com a passagem para a estrutura curricular ciclada e a introdução da Educação Ambiental como tema transversal na proposta pedagógica da escola, estão ajudando os educandos a entenderem de forma mais ampla a questão ambiental e a refletirem de forma mais crítica sobre a realidade local que os cerca.

Lembrando primeiramente que a introdução da Educação Ambiental e da temática do meio ambiente deve trazer consigo a discussão sobre “questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, o que exige, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões” (LEITE; MEDINA, 2001, p. 22).

Deste modo, cabe ainda ressaltar que para LEFF (2001), a crise ambiental vivida atualmente deve levar ao questionamento da racionalidade e dos paradigmas teóricos que impulsionaram e legitimaram o crescimento econômico, negando a natureza e legitimando uma falsa ideia de progresso da civilização moderna. Assim, a racionalidade econômica banuiu a natureza da esfera da produção, gerando processos de destruição ecológica e degradação ambiental. Desta forma, percebe-se que a degradação ambiental se manifesta como sintoma de uma crise de civilização, marcada pelo modelo de modernidade regido pelo domínio do desenvolvimento da razão tecnológica sobre a organização da natureza.

Assim, acredita-se que o papel da educação realizada na EEEF Espírito Santo junto aos seus educandos e à comunidade local é fundamental, principalmente se conseguir contribuir na formação de cidadãos críticos, capazes de questionar e de atuar de forma individual e coletiva, na busca de um desenvolvimento sustentável capaz de gerar soluções para enfrentar os problemas da crise ambiental que se vivencia atualmente e que tanto ameaça a sociedade como um todo.

Para que a expressão desenvolvimento sustentável deixe de ser mero conto de fadas, será necessário que as sociedades contemporâneas assumam uma agenda ambiental com doze graves desafios. Quatro decorrem de destruições ou perdas de recursos naturais: habitat, fontes proteicas, biodiversidade e solos. Três batem em limites naturais: energia, água doce e capacidade fotossintética. Outros três resultam de artifícios nocivos: químicos tóxicos, espécies exóticas e gases de efeito estufa ou danosos à camada de ozônio. E os dois últimos concernem às próprias populações humanas: seu crescimento e suas aspirações de consumo. Ao tomar conhecimento dessa dúzia de problemas, qualquer jovem já introduzido ao pessimismo da razão certamente perguntará: como nenhum dos doze está sendo seriamente enfrentado, qual deles é o melhor candidato a provocar algum drástico colapso?. (VEIGA, 2007, p. 67-68).

Entendendo que a questão ambiental diz respeito ao modo como a sociedade se relaciona com a natureza, estando nela implicadas as relações sociais e as complexas relações entre mundo físico-químico e orgânico. Tendo esse cenário como pano de fundo a considerar, apresenta-se no Quadro 14, a sistematização dos dados obtidos através do questionário aplicado junto aos educandos da EEEF Espírito Santo, no qual se utilizou a técnica de análise de conteúdo para interpretar as informações colhidas.

**QUADRO 14: Análise de Conteúdo dos questionários respondidos pelos os educandos da Escola**

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
1. Educação Ambiental	1.1 Entendimento sobre o Meio Ambiente	- Meio ambiente entendido em um contexto mais amplo (Sociedade e Natureza).	<p>“meio ambiente para mim, é o local onde diversas espécies podem viver, alimentar-se e reproduzir-se, manter relações entre si”</p> <p>“não deve haver predomínio de nenhuma das partes, pois isto desestabiliza o ciclo da vida”</p> <p>“é o meio onde vivemos. Terra, sol, água, animais e plantas”</p> <p>“é tudo o que envolve a natureza”</p> <p>“é um conjunto de coisas vivas e não vivas que ocorrem em alguma região do planeta que afeta diretamente os ecossistemas”</p> <p>“o lugar onde vivemos”</p> <p>“é onde seres humanos, animais, plantas e tantos outros seres existentes possam viver e de certa forma relacionar-se através de cadeias alimentares e do convívio também”</p> <p>“é um o ciclo se repete e é preciso que haja uma ajuda mútua das espécies para se ter estabilidade nesse ciclo”</p>
	1.2 Questão ambiental local e as discussões realizadas na Escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ambiente natural degradado.</li> <li>- Queimadas.</li> <li>- Lixo e Agrotóxico.</li> <li>- Desmatamentos e poluição.</li> <li>- Riscos para a saúde.</li> <li>- Manifestam a falta de uma maior conscientização da população local em relação ao meio ambiente.</li> <li>- Percebem poucas mudanças na comunidade no que diz respeito a atitudes relacionadas à preservação ambientais.</li> <li>- Demonstram preocupação com as futuras gerações.</li> <li>- Consideram positiva a estrutura curricular em Ciclos e a Educação Ambiental realizada pela escola.</li> </ul>	<p>“na localidade pode-se melhorar em relação aos agrotóxicos, e a maior conscientização da população em relação ao destino correto do lixo”.</p> <p>“poucas pessoas se preocupam, pois ainda acontecem queimadas, passam venenos, joga-se muito lixo no chão e muitas nascentes de água estão sem proteção. Precisa-se melhorar a mentalidade das pessoas.”</p> <p>“percebe-se que o meio ambiente não é priorizado, pois as pessoas fazem o uso de agrotóxicos frequentemente sem preocupação.”</p> <p>“o meio ambiente já não é tão puro e pode se perceber algumas consequências dos desmatamentos e da poluição. A falta de consciência das pessoas em achar que atitudes de desrespeito ao meio ambiente não vai dar em nada”</p> <p>“as discussões realizadas são muito importantes para nos conscientizarmos, pois assim não jogamos lixo no chão e não fazemos queimadas”</p> <p>“as discussões realizadas são boas, pois se cada um fizer sua parte o meio ambiente vai melhorar.”</p> <p>“Estas discussões são uma boa maneira das pessoas criarem consciência do que estão fazendo e do quanto isso pode ser prejudicial à saúde das pessoas que viverão no futuro”</p> <p>“Quanto aos Ciclos acredito que possibilitaram uma abertura maior ao debate ensinando-me as formas corretas de tratar do meio ambiente, e a importância de cuidarmos deste para a melhora de nossas condições de vida.”</p> <p>“ajudaram muito, pois aprendi mais sobre o meio ambiente e a preservá-lo cada vez mais”</p> <p>“Este forma de ensino é muito proveitosa. pois me deu mais conhecimento sobre o assunto fazendo com que refletisse sobre minhas atitudes em relação ao ambiente e a natureza em geral.”</p> <p>“Fez eu aprender com muito mais participação de todo o mal que, por exemplo, um galão de veneno pode fazer ao meio ambiente e</p>

			aos seres vivos que nele vivem” “Aquilo que minha família faz na propriedade é discutido na Escola.” “Na Escola são discutidos as formas de cuidado e como são utilizados os espaços rurais na localidade.” “Acho muito importante as discussões realizadas na Escola, pois isso deixa o educando mais informado sobre o que acontece na sua localidade e sobre as formas corretas que esses espaços devem ser utilizados.” “Aquilo que minha família faz na propriedade é discutido na Escola e eu acho isso interessante, pois liga a teoria à prática”.
--	--	--	--

Fonte: Organizado pelo autor a partir da pesquisa de campo, 2013.

Pode-se perceber que para definir o meio ambiente os educandos que responderam o questionário utilizaram os termos “*local*”, “*meio*”, “*tudo*”, “*natureza*”, “*conjunto*”, “*lugar*”, “*cadeias alimentares*”, “*ciclo*”, transparecendo assim entenderem o meio ambiente principalmente a partir do ponto de vista ecológico, mas não excluindo o homem desse processo, entendendo que as relações sociais afetam diretamente o meio ambiente ao afirmarem que “*não deve haver predomínio de nenhuma das partes*”, pois percebem o meio ambiente interligado ao homem. Entendem que um influencia diretamente o outro.

Ressalta-se também que se pode afirmar que estes educandos possuem um posicionamento crítico sobre as questões ambientais, afirmando que na localidade o “*meio ambiente não é priorizado*”, “*já não é tão puro*”, está sendo contaminado principalmente pelo “*uso de agrotóxicos*”. Segundo esses alunos, é preciso haver uma “*maior conscientização*”, uma maior “*preocupação*” “*precisa-se melhorar a mentalidade das pessoas*”, dar-lhes uma maior “*consciência do que estão fazendo*”, pois observam que “*poucas pessoas se preocupam*”, e que a maioria delas sofrem de “*falta de consciência*” e agem com profundo “*desrespeito ao meio ambiente*”.

Do mesmo modo, a questão ambiental local e as consequências dos processos produtivos realizados na comunidade são percebidas por esses educandos. Eles reconhecem o meio ambiente natural local como “*degradado*”, principalmente pela utilização intensiva de “*agrotóxicos*”, “*venenos*” e demonstraram forte preocupação com a questão da destinação correta do “*lixo*”. Além disso, também citaram como problemas ambientais locais “*as queimadas*”, “*o desmatamento*”, “*a poluição*” e a falta de proteção das “*nascentes de água*”, deixando clara a preocupação para com as futuras gerações, apontadas por eles como as “*pessoas que viverão no futuro*” e que necessitarão de um meio ambiente preservado.

Os educandos, ao comentarem sobre esses problemas ambientais, se mostraram com uma postura crítica em relação ao que observam na comunidade rural em que vivem e

manifestaram a necessidade de uma maior conscientização da população local em relação ao meio ambiente e em relação as suas práticas produtivas agrícolas, altamente baseadas na intensa utilização de defensivos, pois percebem que “*poucas mudanças*” têm acontecido nos últimos anos em relação aos cuidados com o meio ambiente na comunidade.

Pode-se perceber que nesta fala mais crítica sobre a realidade local, esses educandos manifestaram a necessidade de se rever o modo de produção agrícola vigente na realidade local para assim poderem de fato transformar para melhor o mundo em que vivem. Por tudo isso, entende-se que o resultado do processo educativo realizado pela Escola tem auxiliado os educandos reconhecerem a gravidade dos problemas ambientais que a realidade local os apresenta. Mesmo assim, acredita-se que apenas isso não seja suficiente. Vê-se claramente na fala dos educandos que as ações e discussões sobre a Educação ambiental realizadas na Escola restringem-se apenas à transmissão da percepção sobre a gravidade dos problemas ambientais vivenciados na atualidade, o que não é suficiente para uma Educação Ambiental que se pretenda crítica e transformadora. Sendo assim, acredita-se que a Escola ainda precisa avançar mais nas discussões sobre a problemática socioambiental de forma a fazer o educando se sentir capaz de questionar os padrões de produção e consumo criados pelo modelo econômico capitalista extremamente injusto, excludente, insustentável e altamente impactante. Só a partir desse entendimento mais amplo é que acredita-se que os educandos poderão começar de fato a intervir na realidade e a construir um processo de transformações socioambientais, buscando meios de prevenir e superar os problemas ambientais.

Acredita-se que isso se deve principalmente pelo fato dos educandos e, sobretudo as suas famílias, em suas unidades de produção, ainda não terem incorporado a ideia de que é possível implantar um modelo para produzir menos nocivo ao meio ambiente e a saúde, utilizando-se para isso das bases da agroecologia como uma alternativa ao modo de produção vigente. Dessa maneira, a agroecologia não parece ainda se constituir em uma alternativa viável, ou ainda, que possibilite transformações profundas nas formas de produção predominantes localmente. Do ponto de vista macrossocial, os determinantes socioeconômicos se sobrepõem às preocupações socioambientais trazidas à tona pelas discussões e ações de educação ambiental realizadas na escola, e também repercutidas em outros espaços sociais, como nos meios de comunicação, por exemplo.

Os educandos que responderam o questionário demonstraram compreender a realidade que os cerca, percebendo nas relações sociais causas e efeitos que destroem o meio ambiente,

mas não demonstraram ações que podem ser utilizadas para reconstruir ou minimizar os impactos causados pelo desenvolvimento da sociedade. Sendo assim, isso se contrapõe ao ideal proposto por uma Educação Ambiental crítica e transformadora:

Uma Educação Ambiental que se pretenda crítica deve contribuir para que o educando se perceba no seu tempo e no seu espaço e compreenda a importância de se re-estabelecer uma relação horizontal entre homem-sociedade-natureza-homem, num processo dinâmico e crítico. Não se trata de rebaixar um ou elevar outro, mas de oferecer uma educação que forme pessoas críticas, que compreendam a dinâmica do contexto em que estão inseridas, que saibam reivindicar seus direitos e que cumpram seus deveres de cidadão, que sejam capazes de perceber o outro, as diferenças e as semelhanças que os unem, enfim, de pensar no futuro de maneira responsável e sustentável. (PEREIRA; BITTAR; GRISOLI, 2007, p. 5).

Os educandos que responderam os questionários mostraram-se muito satisfeitos com a forma que a Escola atua, através da estrutura de Ciclos e tendo a Educação Ambiental como tema transversal. Destacaram que a forma como a Escola faz a educação os *“possibilitaram uma abertura maior ao debate”* ensinando-os as *“formas corretas de tratar o meio ambiente”*, de *“preservá-lo”* e a sobre a *“importância do cuidado deste”*, além de despertarem neles *“a consciência do que estão fazendo”* de errado *“e do quanto isso pode ser prejudicial à saúde”*. Assim, pôde-se entender que estes educandos encontram-se bem engajados e envolvidos nos projetos de Educação Ambiental da Escola, o que retrata que esses projetos se fazem presente e repercutem na vida desses educandos dentro e fora da Escola. É aí que se entende a importância da Educação Ambiental ser um processo contínuo e eficaz, capaz de convencer sobre sua importância de se mudarem concepções e de romperem paradigmas, para um dia estar presente de maneira mais concreta, não apenas na Educação, mas na vida das pessoas.

Pode-se perceber nas informações obtidas através dos questionários aplicados aos educandos que a Escola está auxiliando-os a entenderem de forma mais ampla a questão ambiental para além da ecologia e a refletirem de forma mais crítica sobre as questões ambientais, pois vivenciam diariamente na Escola práticas relacionadas com a temática da Educação Ambiental e reconhecem a importância dessas discussões e ações para a sua formação. Todavia, é necessário se levar em conta também que não se pode ficar preso a um *“tarefismo”* sem a necessária reflexão teórica, visto que o processo de ação só tem alcance limitado, e nesse sentido, a Educação Ambiental só pode contribuir efetivamente para a transformação da realidade socioambiental vivenciada pelos sujeitos se for capaz de aliar, na

mesma medida, os processos de ação e de reflexão acerca daquilo que é proposto e realizado, a partir dos objetivos propostos.

Por isso, acredita-se que é necessário que a Escola fique atenta, não permitindo que sua atuação caia em uma concepção reformista de Educação Ambiental, na qual a prevenção e a solução dos problemas ambientais dependam tão somente de cada um fazer a sua parte, em uma postura que pouco agrega além da responsabilidade individual dos sujeitos. Ao contrário, sabe-se que uma concepção de Educação Ambiental que busca ser transformadora entende os problemas ambientais como sendo inerentes ao próprio caráter não sustentável que a atual ordem social vive, e que a solução dos problemas ambientais depende da construção de um novo consenso na sociedade capaz de transformar sua forma de pensar e agir para assim poder transformar sua realidade. Esse consenso não é efetivamente fácil de ser construído, mas as ações propostas na escola estudada mostram que, apesar das limitações inerentes a esse processo, podem ser dados os primeiros passos nessa direção.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se nesta pesquisa compreender se os elementos de Educação do Campo trabalhados na EEEF Espírito Santo conseguem contribuir para problematizar as questões ambientais envolvidas na produção agropecuária da comunidade local. Para isso, foram estudadas as modificações curriculares que foram incorporadas na prática de ensino e suas motivações, além das ações realizadas pela Escola e os atores nelas envolvidos.

Pôde-se perceber durante o trabalho, que o conjunto de legislações sobre educação que foram publicados a partir dos anos 1990 no país, ao mesmo tempo em que proporcionaram uma normatização importante para educação, também impuseram um grande desafio nas mãos dos educadores, pois ficou a cargo deles pô-las em prática no nível institucional. Como se pode perceber ao longo de todo este trabalho de pesquisa, os educadores da EEEF Espírito Santo encararam esse desafio e conseguiram realizar transformações muito importantes na maneira de se pensar e fazer educação na instituição analisada, pois ao se assumir legitimamente como sendo uma escola do campo, buscando estar direcionada para as especificidades da população local, e procurar abordar a Educação Ambiental como um tema transversal, começaram a desenvolver propostas pedagógicas voltadas para o cuidado do meio ambiente. Além disso, passou a ser tarefa da Escola analisada proporcionar uma educação de qualidade aos jovens do campo, respeitando e levando em conta sua identidade cultural e também a sua realidade local.

Neste trabalho de pesquisa pôde-se constatar que a Educação Ambiental está inserida no currículo da escola, como as regulamentações do MEC orientam. Essa temática tem sido trabalhada continuamente de forma transversal, integrando ações junto à comunidade local, sendo que a Escola procura realizar uma contextualização e problematização a partir da realidade vivenciada pelos educandos e por suas famílias cotidianamente.

Os resultados mostram que, a partir da temática transversal da Educação Ambiental, a Escola tem proporcionado aos alunos o desenvolvimento de uma visão crítica, voltada para o comprometimento com as problemáticas relativas ao meio ambiente. Porém, para que essas práticas sejam realmente efetivas e transformadoras, é preciso superar limitações no âmbito tanto do próprio fazer educativo, quanto no contexto local / regional no qual a instituição escolar se insere.

Além da imposição normativa prescrita pela legislação, que norteia os referenciais curriculares nas escolas, foi possível perceber que também ocorreram outras influências da comunidade escolar local sobre a composição dos mesmos. Os educadores e a comunidade local destacaram-se como agentes ativos neste processo de mudanças, pois buscaram levar em consideração a diversidade das realidades produtivas locais nas quais os educandos encontram-se inseridos, enriquecendo ainda mais o processo educativo.

Os dados coletados na pesquisa indicam que a escola tem cumprido um importante papel quanto aos atendimentos das demandas advindas da localidade onde encontra-se inserida, em conjunto com seus parceiros, com cursos e práticas disponibilizadas para um público significativo da comunidade local. Também identificou-se durante a pesquisa que apesar da história e da política educacional no país ser procedente dos poderes hegemônicos presentes em diferentes governos, valorizando o desenvolvimento econômico, há a preocupação de atualização dos conhecimentos relativos às questões ambientais, e com uma mudança no perfil de formação dos educandos, buscando-se alcançar uma formação crítica e responsável.

Conforme apresentado, os processos de modificação pelas quais a EEEF Espírito Santo passou se deram a partir da combinação entre os direcionamentos advindos da legislação e da demanda da comunidade local, ficando os educadores condicionados a realizarem esses direcionamentos.

Pode-se perceber também entre os pais que as atividades desenvolvidas na Escola, mesmo sendo importantes e válidas, por lhes provocarem questionamentos e reflexões, ainda representam um problema, pois a Escola ainda encontra dificuldades para fazer com que estes indivíduos realmente partam para a ação e procurem repensar seu modo de produzir.

Nas falas dos entrevistados, como no caso das educadoras, pôde-se perceber que estes falavam sobre a importância de se haver mais conscientização sobre as questões ambientais, o que demonstra que a Educação Ambiental praticada pela Escola ainda encontra grandes desafios pela frente. Mesmo assim, deve-se valorizar o que vem sendo feito nestes últimos anos na instituição. Deve-se entender a Educação Ambiental praticada pela Escola não apenas com um “olhar romântico”, não exatamente o que ela deve ser, mas como ela realmente é para poder se pensar criticamente. Assim, deve-se tirar toda a carga de idealização de como se gostaria que a educação fosse, para assim poder atingir uma visão mais compreensiva para analisar o que se tem realizado efetivamente em uma instituição escolar.

Acredita-se que apesar das características e diferenças entre a educação ambiental, em suas concepções reformista e transformadora, percebe-se que a escola prega estar comungando de uma opção transformadora, mas mesmo com todo o seu esforço, ainda não conseguiu superar a prática de uma educação ambiental reformista. Mesmo assim, busca manter uma coerência entre a prática e o discurso que faz, atentando para a necessidade de um processo de implementação que se baseie nos valores propostos pela Educação Ambiental, apresentando uma abordagem educacional que visa uma mudança de paradigmas rumo ao desenvolvimento sustentável. A escola deve não apenas ser vista como um agente de mudanças, mas deve se ver também como um objeto dessas mudanças, palco de atuação prática dos novos valores que são colocados pela Educação Ambiental.

É importante ainda reafirmar que se compreende que por si só, é impossível que a educação ambiental consiga avançar frente à problemática ambiental, e a complexidade dos problemas só será amenizada com a formação de sujeitos conscientes do seu papel no exercício da cidadania ambiental, o que exige, além de uma mudança interior nos sujeitos que se tornam conscientes dos seus deveres, uma transformação social que rompa com os processos produtivos que estimulam a desigualdade e a utilização sem controle efetivo dos recursos naturais. Entende-se que a partir da sensibilização relacionada à valorização da realidade, levando-se em consideração as questões ambientais, serão possíveis a manutenção e a melhoria da qualidade de vida da maior parte da população.

No entanto, na busca de compreender as práticas educacionais relacionadas aos aspectos ambientais realizadas na EEEF Espírito Santo, observou-se que há um conjunto de experiências desenvolvidas em algumas escolas e que podem ser considerados como projetos de Educação Ambiental, que proporcionaram uma reflexão mais aprofundada a partir da qual é permitido concluir que essas práticas podem gerar significados, por serem consideradas ações inovadoras. Essas iniciativas mostraram também que a junção de trabalhos sobre Educação Ambiental envolvendo as práticas dos agricultores da comunidade rural pode ser desenvolvida nas escolas, e que deve ser um elemento priorizado em todo o processo educativo, pois os resultados alcançados a partir dessas iniciativas podem ser vistos como relevantes. Certamente, a importância da relação entre as práticas sociais e as práticas escolares direciona a escola a um novo rumo, visando a formação de sujeitos capazes de compreender e agir em busca de contribuir para uma transformação da sociedade, que rompa com a visão moderna de divórcio entre o homem e a natureza.

Essas práticas realizadas em sala de aula reforçam a ideia de que a abordagem de questões envolvendo aspectos da complexa problemática socioambiental atual deve ser realizada a partir de um enfoque que aborde tais questões em sua totalidade, pois o desafio a se evitar é o tratamento desses aspectos a partir de elementos temáticos isolados. Sendo assim, observou-se, em linhas gerais, que a articulação entre a teoria e a prática do currículo escolar tem sido favorável em determinados aspectos da ação docente. No caso estudado, os educadores têm se esforçado para relacionar os conteúdos escolares aos aspectos da vida dos educandos, objetivando o desenvolvimento cognitivo dos mesmos, mesmo entendendo que ainda há certa dificuldade por parte dos educadores em estar incorporando em suas práticas as experiências da comunidade.

Assim, quando há uma reflexão da realidade vivenciada a partir de um posicionamento crítico, o resultado será nitidamente compreensível de que se têm que levar em conta os impactos das ações humanas sobre o meio ambiente em que se está inserido. Dentro de uma perspectiva de integrar a Educação Ambiental em várias disciplinas, busca-se construir uma compreensão a partir das práticas educativas e pedagógicas que envolvam a ideia de provocar transformações no âmbito educacional nas escolas do campo, tendo como eixo principal a inserção dos educadores e educandos em ações concretas que legitimem a sua vivência enquanto parte das populações do meio rural.

Portanto, considera-se que a tomada de consciência e o desenvolvimento de reflexões críticas são condições necessárias a uma ação transformadora e emancipatória. Assim, tais aspectos devem ser desenvolvidos em médio e longo prazos e de forma permanente, com a finalidade de sensibilizar e transformar a comunidade envolvida em pessoas capazes de mudar suas posturas individuais e coletivas, pois os envolvidos deverão se tornar multiplicadores de idéias em relação às questões ambientais. Mesmo que a escola estudada venha enfrentando dificuldades em manter o funcionamento de suas atividades em torno da Educação Ambiental por diferentes motivos, é importante que a comunidade escolar possa estar fazendo uma avaliação e considerando as possibilidades de continuidade dessas ações.

É importante ressaltar ainda que a EEEF Espírito Santo mantém atualmente a proposta político pedagógica, sendo que o trabalho envolvendo as problemáticas ambientais continua sendo a base da prática pedagógica, bem como as ações propostas no Projeto “Terra é Vida” que hoje estão direcionadas mais para a agricultura familiar, no sentido de contribuir junto às famílias dos educandos no processamento do que é produzido no pomar, horta, estufa

e lavoura. Assim sendo, com a parceria do SENAR e EMATER, a escola oferece cursos de processamento de hortaliças e frutas bem como de derivados do leite, pois tem aumentado muito o investimento das famílias dos educandos na produção de leite na comunidade. Também continuam sendo realizadas as atividades que envolvem rotação de culturas na lavoura, produção de húmus no minhocário com o lixo úmido resultante da separação do lixo úmido do seco, prática esta que a cada ano que passa percebe-se uma conscientização maior por parte dos educandos. Além destas práticas, a escola cultiva a horta, que com a produção enriquece a merenda escolar, mantém os jardins e o pomar com tratamentos culturais, faz processamento da produção e o fornecimento de frutas na merenda escolar. Acredita-se que há neste trabalho subsídios para mais uma pesquisa muito interessante.

Por fim, se ressalta que ao longo de todo o trabalho de pesquisa se enfrentou o grande desafio de traduzir em palavras tudo aquilo que se observava no objeto de estudo delimitado. Além disso, tendo em vista os objetivos propostos pelo presente trabalho de pesquisa, considera-se que as metas propostas foram atingidas. Pode-se afirmar ainda que foi um longo e difícil caminho que foi percorrido a fim de tentar conseguir dar conta da complexidade que se fez presente nesta pesquisa. Ao mesmo tempo em que tudo parecia tão importante de ser relatado, analisado e interpretado, começou-se a perceber que era necessário realizar algumas delimitações, pois assim como o tempo para realizar este Trabalho de Conclusão era restrito, assim também eram as suas pretensões, e certamente as limitações da pesquisa dão prova disso. Finaliza-se esse trabalho acreditando que se conseguiu realizar um exercício interessante de pesquisa, utilizando conhecimentos adquiridos durante a formação no PLAGEDER, possibilitando uma aproximação e um entendimento maior sobre a realidade da situação investigada.

## 6. REFERÊNCIAS

ABRAÃO, J. C.. **O Educador a caminho da roça**: notas introdutórias para uma conceituação de educação rural. Campo Grande (MS): UFMS, 1989.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social no campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2. 67 p. Disponível em: <http://www.economia.esalq.usp.br/intranet/uploadfiles/944.pdf> Acesso em: 15 jan. 2013.

BARCELOS, A. R. F.; MELO, M. M. R. AS ESCOLAS NORMAIS NO BRASIL: DO IMPÉRIO À REPÚBLICA. In: **Revista PerCursos**, Vol. 12, No 1. Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 233 – 235, jan. / jun. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/2210/1750> Acesso em: 09 jun. 2013.

BARROS, T. O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932: influências nas Constituições de 1934 e 1937. 2007, 1 p. Disponível em: <http://pt.shvoong.com/social-sciences/education/1709158-manifesto-dos-pioneiros-da-escola/> Acesso em 20 fev. 2013.

BARROS, F. M. B. **O Currículo como instrumento da formação profissional do técnico em agropecuária**: o caso da Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal – MG. Viçosa (MG): UFV, 2009. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural). 114 p. Disponível em: <http://www.extensao-rural.ufv.br/dissertacoes/2009/FI%20C3%A1%20via%20Moreira%20Barroca%20de%20Barros.pdf> > Acesso em: 09 jun. 2013.

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1997. 178 p.

BELLO, J. L. P. Educação no Brasil: Período Jesuítico. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb01.htm>. Acesso em: 14 jun. 2013.

BELLONI, I. Educação. In: BITTAR, J. (Org.). **Governos estaduais**: desafios e avanços. Reflexões e relatos de experiências petistas. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003. p. 230-246.

BENJAMIN, C. Um projeto popular para o Brasil. In: BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. **Projeto Popular e escolas do campo**: Por uma educação básica do campo. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, 93 p. Volume 3.: 2001, p. 41-87. Volume 3.

BRASIL. Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste império. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 1850. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LIM/LIM581.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM581.htm). Acesso em 09 jun. 2013.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Créa nas capitaes dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. **Diário Oficial**

da União, Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)> Acesso em: 09 jun. 2013.

BRASIL. Decreto nº 3.316, de 16 de Agosto de 1917. Autoriza o Poder Executivo à amparar e fomentar a produção nacional e dá outras providencias. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 agosto 1917, Seção 1, p. 8625. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-3316-16-agosto-1917-572774-publicacaooriginal-96072-pl.html>> Acesso em: 09 jun. 2013.

BRASIL. Decreto nº 12.893, de 28 de fevereiro de 1918. Autoriza o Ministro da Agricultura a criar patronatos agrícolas, para educação de menores desvalidos, nos postos zootécnicos, fazendas-modelo de criação, núcleos coloniais e outros estabelecimentos do Ministério. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, 1918. Disponível em: <[http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=12893&tipo\\_norma=DEC&data=19180228&link=s](http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=12893&tipo_norma=DEC&data=19180228&link=s)>. Acesso em: 14 jun. 2013.

BRASIL. Decreto nº. 13.706, de 25 de julho de 1919. Dá nova organização aos Patronatos Agrícolas. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, 1919. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=31744>>. Acesso em 09 jun. 2013.

BRASIL. Decreto n.º 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, 1930. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19402.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

BRASIL. Decreto n.º 19.444, de 01 de dezembro de 1930. Dispõe sobre os serviços que ficam a cargo do Ministério da Educação e Saúde Pública, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, 1930. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19444.pdf>>. Acesso em 13 jun. 2013.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, de 16 de julho de 1934. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Presidência da República, Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm)> Acesso em: 10 jan. 2013.

BRASIL. Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L378.pdf>>. Acesso em 09 jun. 2013.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.535, de 02 de janeiro de 1946. Passa a Diretorias subordinadas imediatamente ao Ministro da Educação e Saúde as Divisões de Ensino Superior, Ensino

Secundário, Ensino Comercial e Ensino Industrial do Departamento Nacional de Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/dLei8535.pdf>>. Acesso em 09 jun. 2013.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Estabelece a Lei Orgânica do Ensino Agrícola no país. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/126500/lei-organica-do-ensino-agricola-decreto-lei-9613-46>>. Acesso em 09. Jun. 2013.

BRASIL. Decreto nº 22.470, de 20 de janeiro de 1947. Fixa a rede de estabelecimentos de ensino agrícola no território nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, 1947. Disponível em: <[http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=22470&tipo\\_norma=DEC&data=19470120&link=s](http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=22470&tipo_norma=DEC&data=19470120&link=s)>. Acesso em 14 jun. 2013.

BRASIL. Lei nº 1.920, de 25 de julho de 1953. Cria o Ministério da Saúde e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, 1953. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/Lei1920.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

BRASIL. Decreto n.º 60.731, de 19 de maio de 1967. Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 maio 1967. Coluna 2, p. 5543. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d60731.pdf>>. Acesso em 12 jun. 2013.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1968. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm)>. Acesso em: 09 jun. 2013.

BRASIL. Decreto n.º 66.967, de 27 de julho de 1970. Dispõe sobre a organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1970. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d66967.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

BRASIL. Decreto nº 72.434, de 9 de Julho de 1973. Cria a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI) no Ministério da Educação e Cultura, atribuindo-lhe autonomia administrativa e financeira e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1973. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72434-9-julho-1973-420902-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 09 jun. 2013.

BRASIL. Decreto nº 72.614, de 15 de agosto de 1973. Altera a estrutura básica do Ministério da Educação e Cultura e dá outras Providências. **Diário Oficial [da] República Federativa**

do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1973. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d72614.pdf>> Acesso em: 08 jun. 2013.

BRASIL. Decreto nº 76.436, de 14 de outubro de 1975. Altera o Decreto nº 72.434, de 9 de julho de 1973, que criou a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola do Ministério da Educação e Cultura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1975. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=205660>>. Acesso em: 09 jun. 2013.

BRASIL. Decreto nº 81.454, de 17 de março de 1978. Dispõe sobre o organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1978. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d81454.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

BRASIL. Decreto nº 85.843, de 25 de março de 1981. Dispõe sobre a reorganização do Ministério da Educação e Cultura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1981. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d85843.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

BRASIL. Decreto n.º 91.144, de 15 de março de 1985. Cria o Ministério da Cultura e dispõe sobre a estrutura, transferindo-lhe os órgãos que menciona, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1985. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d91144.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2013.

BRASIL. Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986. Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1986. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D93613.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D93613.htm)>. Acesso em 09 jun. 2013.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 10 jan. 2013.

BRASIL. Decreto nº 99.244, de 10 de maio de 1990. Dispõe sobre a reorganização e o funcionamento dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D99244.htm#art260](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D99244.htm#art260)>. Acesso em: 09 jun. 2013.

BRASIL. Decreto nº 99.678, de 8 de novembro de 1990. Aprova a Estrutura Regimental do Ministério da Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa**

do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF,, 1990. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d99678.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

BRASIL. Lei nº 8.490, de 19 de novembro de 1992. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1992. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L8490.pdf>>. Acesso em 14 jun., 2013.

BRASIL. Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1993a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8670.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8670.htm)>. Acesso em 09 jun. 2013.

BRASIL. Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993. Transforma as Escolas Agrotécnicas Federais em autarquias e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1993b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8731.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8731.htm)> Acesso em 09. Jun. 2013

BRASIL. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1994. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm)>. Acesso em 09 jun. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: 17 de nov. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm)>. Acesso em: 13 jun. 2013.

BRASIL. Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994 e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec2406.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2013.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 20 de nov. 2012.

BRASIL. Decreto nº 2.548, de 15 de abril de 1998. prova o Regimento Interno e o Quadro Demonstrativo dos Cargos de Direção e Funções Gratificadas das Escolas Agrotécnicas Federais, e dá outras providência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**,

Poder Executivo, Brasília, DF, 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2548.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2548.htm)>. Acesso em: 09 jun. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Seção 1, p.1. Disponível em <<http://www.senado.gov.br/legbras/>> Acesso em: 08 fev. 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 04 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE/CEB, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>> Acesso em 20 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 10 dez. 2012.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMERA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. CNE/CEB. **Resolução CNE/CEB nº1/2001**. Prorroga o prazo final definido pelo artigo 18 da Resolução CNE/CEB nº 04/99, como período de transição para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2001c. Seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012001.pdf>> Acesso em: 21 jan.2013.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001d. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 12 dez. 2012.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>> Acesso em: 20 dez. 2012.

BRASIL. Decreto nº 5.224 de 01 de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm)>. Acesso em: 09 jun. 2013.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República**

**Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/cpa/arquivos/files/dec\\_5773\\_06.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/cpa/arquivos/files/dec_5773_06.pdf)>. Acesso em 09 jun. 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 7/2007, de 14 de abril de 2007**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no ensino fundamental. Brasília: CNE/CEB, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb007\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb007_07.pdf)> Acesso em: 12 mar. 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 7/2007, de 19 de abril de 2007**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no ensino fundamental. Brasília: CNE/CEB, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb007\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb007_07.pdf)>. Acesso em 17 dez. 2012.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMERA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. CNE/CEB. **Resolução CNE/CEB nº2/2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de abril de 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf)> Acesso em: 21 jan. 2013.

BRASIL. Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm)>. Acesso em: 09 jun. 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008**. Orientação sobre os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos. Brasília: CNE/CEB, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=715&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=715&Itemid=>)> Acesso em: 15 mar. 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008**. Orientação sobre os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos. Brasília: CNE/CEB, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf)>. Acesso em: 17 dez. 2013.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2008. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>. Acesso em: 09 jun. 2013.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm)> . Acesso em: 09 jun. 2013.

BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1994. (Coleção Teses).

CALDART, R. S. **Projeto Popular e escolas do campo:** Por uma educação básica do campo. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, 93 p. Volume 3. 2001, p. 13-37.

CAMINI, L. (Org.). **Educação pública de qualidade social:** conquistas e desafios. Petrópolis: Vozes, 2001.

CARDOSO, T. F. L. A Formação Docente na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. In: **I Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2000, Rio de Janeiro. CD-ROM com os trabalhos completos do I Congresso Brasileiro de História da Educação, 2000. 11 p. Disponível em: <[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/154\\_tereza\\_m.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/154_tereza_m.pdf)> Acesso em 09 jun. 2013.

CARVALHO, I. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: MMA/ Secretaria Executiva/ Diretoria de Educação Ambiental (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004.

CONCEIÇÃO, J. T. História do internato: ensino agrícola federal (1934-1967). **Revista de História**, 2, 1, 2010 .p. 80-99. Disponível em: <[http://www.revistahistoria.ufba.br/2010\\_1/a06.pdf](http://www.revistahistoria.ufba.br/2010_1/a06.pdf)> Acesso em: 09 jun. 2013.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental:** princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 2000.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ESPÍRITO SANTO. **Projeto Político Pedagógico**. Alegria – RS: 2001. 08 p. (mimeo.).

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ESPÍRITO SANTO. **Projeto “Terra é Vida”**. Alegria – RS: 2001. 05 p. (mimeo.).

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ESPÍRITO SANTO. **Acervo Fotográfico Digital da Escola entre os anos de 2001-2013**. . Alegria – RS.

FACENDA, L. C. **Políticas de Formação Docente Continuada na Perspectiva da Constituinte Escolar** – Rio Grande do Sul/ 1999-2002. Passo Fundo: UPF, 2009, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação), 116p. Disponível em: <[http://www.ppgedu.upf.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=65](http://www.ppgedu.upf.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=65)> Acesso em: 12 mar. 2013.

FEITOSA, A. E. F. **A trajetória do Ensino Agrícola no Brasil no contexto do capitalismo dependente**. Niterói (RJ): UFF, 2006, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação), 178 p. Disponível em: <[http://www.uff.br/pos\\_educacao/joomla/images/stories/Teses/feitosad2006.pdf](http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/feitosad2006.pdf)>. Acesso em: 13 jun. 2013.

FELINTO, D. S. **Matemática e realidade no ensino fundamental e médio**. Jussara (GO): UEG, 2009, Monografia de Graduação (Licenciatura em Matemática), 41 p. Disponível em: <[http://www.cdn.ueg.br/arquivos/jussara/conteudoN/1209/monografia\\_3.pdf](http://www.cdn.ueg.br/arquivos/jussara/conteudoN/1209/monografia_3.pdf)>. Acesso em 09 jun. 2013.

FERNANDES, C. O. **A escolaridade em ciclos: práticas que conforma a escola dentro de uma nova lógica – a transição para a escola do século XXI**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2003. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação). 353 p.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 149 p.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 150 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000. 134 p.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA DO RIO GRANDE DO SUL – FEE. Resumo estatístico RS: Municípios. 2013. 1p. Disponível em: <[http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg\\_municipios\\_detalhe.php?municipio=Alegria](http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg_municipios_detalhe.php?municipio=Alegria)> Acesso em 12 fev. 2013.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000, 217 p.

GALEANO, E. **As Palavras Andantes**. Porto Alegre: L&PM, 1994. 316 p.

GERHARDT, C. H. **Agricultores, mediadores sociais e meio ambiente: a construção da “problemática ambiental” em agro-eco-sistemas**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). 509 p. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000374130&loc=2004&l=307ce4ed082cb56>> Acesso em 05 jan. 2013.

GERHARDT, C. H.; ALMEIDA, J. **Invenção de uma “problemática ambiental”?** Porto Alegre: PGDR/UFRGS, 2002. 27 p.

GERHARDT, T. E. SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, 114p. .

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.
- GUIMARÃES, M. A dimensão ambiental na educação. 6ªed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- GUIMARÃES, M. A formação de educadores ambientais. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- KOLLING, E. J.; NÉRY, I. I. J.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação básica do campo**. Editora Universidade de Brasília: 1999, 95 p. Volume 1.
- LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis: Vozes, 2001. 343 p.
- LEITE, A. L. T. de A.; MEDINA, N. M. **Educação ambiental: curso básico a distância: Educação e Educação Ambiental II**. 5 v. 2 ed. Brasília: MMA, 2001.
- MACHADO, S. F.; TERUYA, T. K. O Manifesto de 1932 e as repercussões na formação de professores da rede pública de ensino. In: **VII Jornada do HISTEDBR**, 2007, Campo Grande, 2007. 20 p. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/GT2%20PDF/O%20MANIFESTO%20DE%201932%20E%20AS%20REPERCUSS%20DES%20NA%20FORMA%20C7%20C3O%20DE.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/GT2%20PDF/O%20MANIFESTO%20DE%201932%20E%20AS%20REPERCUSS%20DES%20NA%20FORMA%20C7%20C3O%20DE.pdf)> Acesso em 15 fev. 2013.
- MAINARDES, J. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.
- MENDES, V. R. A participação na definição de uma política educacional: as lições tiradas da Constituinte Escolar no RS. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 29ª. Caxambu, 2006.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC. **Contribuição à construção de políticas para o Ensino Agrícola da Rede Federal Vinculada ao MEC/SETEC**. Versão para Discussão. BRASÍLIA, 2007, 33p. Disponível em: <<http://www.eafce.gov.br/downloads/ensinoagricola.pdf>> Acesso em 09 jun. 2013.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC. **(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Imprensa Universitária UFSM, 2009. 150 p.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Básicas Para a Educação do Campo. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992)> Acesso em: 25 maio. 2013a.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013**: Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília: Diário Oficial da União de 04/02/2013 (nº 24, Seção 1, pág. 28). 2013b. Disponível em: <[https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom\\_docman%26task%3Ddoc\\_download%26gid%3D13218%26Itemid%3D&ei=qYK\\_UfjDOZKS7Abg7YH](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D13218%26Itemid%3D&ei=qYK_UfjDOZKS7Abg7YH)>

[4Aw&usg=AFQjCNHLhTEq81HFxsAGJzn7q3Zu3NcZQ&bvm=bv.47883778,d.ZGU>](#)  
Acesso em 09 jun. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PRONACAMPO**. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18720:pronacampo&catid=194:secad-educacao-continuada](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18720:pronacampo&catid=194:secad-educacao-continuada)> Acesso em 09 jun. 2013c.

MIRANDA, M. G. de. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 24-34, jan./abr. 2009.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <[http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise\\_de\\_conteudo\\_moraes.html](http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html)> Acesso em 22 mar. 2013.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários á educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

NASCIMENTO, K. O.; ANJOS, N. B. **101 ANOS DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ**: de Escola de Aprendizes Artífices a Instituto Federal de Educação. *Revista Sapientia*. Edição V, vol V, nº 5, ano 3. agosto/2012. Disponível em: <<http://revistasapientia.inf.br/arquivos/2012.2/ARTIGO%2013%20IFPI.pdf>> Acesso em: 09 jun. 2013.

OLIVEIRA, A. S D. **Resíduos Culturais**. Rio Grande: Edição Independente, 1999.

OLIVEIRA, M. R. P. Educar e Regenerar: os Patronatos Agrícolas e a Infância Pobre na Primeira República. In: **I Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2000, Rio de Janeiro. *Educação no Brasil: História e Historiografia*. Rio de Janeiro: Univ. Fed. do Rio de Janeiro, 2000. p. 01-15. Disponível em: <[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/120\\_milton.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/120_milton.pdf)> Acesso em: 09 jun. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO (Org.). **Educação Ambiental**: as grandes orientações da Conferência de Tbilisi. Brasília: Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, 1997.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET's. In: **Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ)**, Ano I, nº1, jan-jun 2010, p. 89-110. Disponível em: [http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm#\\_ftn1](http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm#_ftn1)> Acesso em 10 jun. 2013.

PEDRINI, A. G. **Educação Ambiental**: reflexões e práticas contemporâneas. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

PEREIRA, K. A. B.; BITTAR, M.; GRIGOLI, J. A. G. A transversalidade e a interdisciplinaridade em educação ambiental: uma reflexão dentro da escola. In: **VII Jornada do HISTEDBR**, 2007, Campo Grande, 2007. 22 p. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/GT4%20PDF/A%20transversalidade%20e%20a%20interdisciplinaridade%20em%20educa%20E3o%20ambiental%20GT4.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/GT4%20PDF/A%20transversalidade%20e%20a%20interdisciplinaridade%20em%20educa%20E3o%20ambiental%20GT4.pdf)> Acesso em: 27 jan. 2013.

PEREIRA, M. S. **A avaliação das aprendizagens e a escola em ciclos: o que muda na prática docente?** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – Campinas: UNICAMP, 2012. 12 p.

QUEIROZ, C. T. A. P.; MOITA, F. M. G. S. C. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação.**

Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007. 16 p. Disponível em: <[http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/fundamentos\\_socio\\_filosoficos\\_da\\_educacao/Fasciculo\\_05.pdf](http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/fundamentos_socio_filosoficos_da_educacao/Fasciculo_05.pdf)>. Acesso em: 09 jun. 2013.

QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão pública: a construção do ato pedagógico. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. (Org.). **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico.** São Paulo: Cortez, 2009. p. 33-79

RAMOS, M. N.; MOREIRA, T. M.; SANTOS, C. A. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. p. 48. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/referencias-educacao-campo.pdf>>. Acesso em 20 jan. 2013.

RIO DE JANEIRO. **LEI PROVINCIAL nº 10, de 4 de abril de 1835.** Dispõe sobre a organização do ensino normal e estabelece as normas de ingresso nesta modalidade de ensino. Rio de Janeiro, 1835. Disponível em: <[http://www.infoiepic.xpg.com.br/hist\\_ato10.htm](http://www.infoiepic.xpg.com.br/hist_ato10.htm)>. Acesso em 09 jun. 2013.

RUSCHEINSKY, A.; COSTA, A. L. A educação ambiental a partir de Paulo Freire. p. 73-89. In: RUSCHEINSKY, A.; (Org.). **Educação Ambiental: Abordagens Múltiplas.** Porto Alegre: Artmed, 2002. 183 p.

SANTOS, A. M.; SCHERER, C.; BARLETTO, L. T. P.; ROCHA, M.; SOHNE, M. **Construindo a Utopia.** V COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE. Recife. 19 a 22 set. 2005. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org.br/pdf/relatos\\_experiencia/CONSTRUINDO%20A%20UTOPIA.pdf](http://www.paulofreire.org.br/pdf/relatos_experiencia/CONSTRUINDO%20A%20UTOPIA.pdf)> Acesso em: 15 jul. 2009. Acesso em: 15 mar. 2013.

SATO, M. **Educação Ambiental.** São Carlos: Rima, 2002.

SCHMITZ, T. **A Constituinte Escolar no Rio Grande do Sul como Política Pública de um Governo Democrático e Popular: um estudo sobre o Instituto Estadual de Educação Professor Pedro Schneider.** São Leopoldo/RS: UNISINOS, 2007. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação).

SILVESTRE, A. L. **A influência da educação profissional na trajetória pessoal e profissional dos egressos do curso técnico em agropecuária – um estudo de caso o IFSULDEMINAS – Campus Machado.** Brasília: UnB, 2010. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação). 184 p. Disponível em: <[http://www.mch.ifsuldeminas.edu.br/~biblioteca/biblioteca\\_digital/Documentos/2008\\_AnaluciaSilvestre.pdf](http://www.mch.ifsuldeminas.edu.br/~biblioteca/biblioteca_digital/Documentos/2008_AnaluciaSilvestre.pdf)>. Acesso em 13 jun. 2013.

SILVEIRA, Z. S. MEMÓRIA E PROJETO: da Escola Normal de Artes e Ofícios a CEFET/RJ. In: **IV Congresso de História da Educação**, 2006, Goiânia. IV Congresso de História da Educação. 2006. v. 1. p. 1-10. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo07/Zuleide%20Simas%20da%20Silveira%20-%20Texto.pdf>> Acesso em 10 jun. 2013.

SORJ, B., GOODMAN, D., WILKINSON, J. **Da Lavoura às Biotecnologias**: agricultura e indústria no sistema internacional. Rio de Janeiro: Campus, 1990. 191 p.

SOUSA, F. C. O. A educação escolar de aprendizes de artífices (Rio Grande do Norte, 1910-1936). In: **VII Congresso Brasileiro de História da Educação**: Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil, 2013, Cuiabá-MT. Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação: Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil. Vitória-ES: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2013. p. 1-15. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07-%20HISTORIA%20DAS%20INSTITUICOES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVAS/A%20EDUCACAO%20ESCOLAR%20DE%20APRENDIZES%20DE%20ARTIFICES.pdf>> Acesso em 09. Jun. 2013.

STREMEL, S. As propostas de Ciclos de Aprendizagem de redes públicas de ensino brasileiras e seus fundamentos teóricos. In: **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPEDSUL**, 2012, Caxias do Sul. A Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica, 2012. p. 1-13.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. A organização da escolaridade em Ciclos: aspectos de sua emergência, desenvolvimento e discussões atuais. **Acta Scientiarum Education** (Online), v. 33, p. 227-238, 2011.

TONIN, C. M. M. C.; MEDEIROS, L. A. M.; RAMOS, J. D. Transformações Sociais: educação do campo, p. 49-70. In: SOUZA, Gabriela Coelho de. (Organizadora). **Transformações no Espaço Rural**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011, 121 p.

VEIGA, J. E. **A emergência socioambiental**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2007, 138 p.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 205 p.

*APÊNDICE A – Roteiro de Questões Semi-Estruturadas aplicado aos Educadores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Espírito Santo*

Entrevista número: \_\_\_\_\_

I - Dados de Identificação:

- - Nome:
- - Sexo:
- - Idade:
- - Qual sua formação?
- - Quanto tempo atua nesta função?

II - O que é para você uma Educação do Campo?

III - Para você o que é Educação Ambiental?

IV - Como você vê o meio ambiente na localidade?

V – Que materiais você utiliza para ligar as atividades agropecuárias aos possíveis impactos ambientais da comunidade? Quais?

VI - Que discussões sobre a Educação Ambiental são realizadas com os educandos em sala de aula?

VII - Quais são as principais limitações enfrentadas no desempenho de sua função?

VIII - O que você pode contar sobre a história da instituição e sobre as mudanças curriculares que marcaram a última década da Escola?

*APÊNDICE B – Roteiro de Questões Semi-Estruturadas, aplicadas aos Pais dos Educandos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Espírito Santo*

Entrevista número: \_\_\_\_\_

I - Dados de Identificação:

- Nome:
- Sexo:
- Idade:
- Profissão:

II - Para você, o que é o meio ambiente?

III - Como você vê o meio ambiente na localidade? O que precisa ser melhorado?

IV - Aquilo que sua família faz na propriedade é discutido em sala de aula? O que você acha disso?

*APÊNDICE C – Questionário aplicada aos Educandos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Espírito Santo*

**Instruções:** *Este questionário faz parte de uma pesquisa sobre Educação Ambiental junto à E.E.E.F Espírito Santo, da qual resultará um trabalho de conclusão no Curso de Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural. Por isso, solicitamos que você preencha as questões abaixo relacionadas, de forma livre.*

I - Dados de Identificação:

- Nome:
- Sexo:
- Idade:

II - Para você, o que é o meio ambiente?

III - Como você vê o meio ambiente na localidade? O que precisa ser melhorado?

IV - Aquilo que sua família faz na propriedade é discutido em sala de aula? O que você acha disso?

V- Que consequências os Ciclos de aprendizagem e o trabalho sobre Educação Ambiental realizados pela Escola tiveram para você?