

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

LISANDRA SBAIS VALIM DOS SANTOS

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA SOCIOAMBIENTAL NA ESCOLA
LOCALIZADA NO CAMPO NA REGIÃO METROPOLITANA DE
CURITIBA**

CURITIBA

2015

LISANDRA SBAIS VALIM DOS SANTOS

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA SOCIOAMBIENTAL NA ESCOLA
LOCALIZADA NO CAMPO NA REGIÃO METROPOLITANA DE
CURITIBA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, da Universidade Tuiuti do Paraná.

Orientador: Prof^a. Dra. Maria Arlete Rosa

CURITIBA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

S237 Santos, Lisandra Sbais Valim dos.

A prática pedagógica socioambiental na escola localizada no campo na Região metropolitana de Curitiba/ Lisandra Sbais Valim dos Santos; orientadora Prof^a dr^a Maria Arlete Rosa.

118f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

1. Educação do campo. 2. Educação ambiental. 3. Prática pedagógica socioambiental. 4. Escolas do campo.

I. Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD - 370.19346098162

TERMO DE APROVAÇÃO

LISANDRA SBAIS VALIM DOS SANTOS

A PRÁTICA PEDAGÓGICA SOCIOAMBIENTAL NA ESCOLA LOCALIZADA NO CAMPO NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA

Esta Dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 05 de maio de 2015.

Profa. Dra. Maria Antônia de Souza

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado –
Universidade Tuiuti do Paraná

Orientador: Profa. Dra. Maria Arlete Rosa

Universidade Tuiuti do Paraná

Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação

Membros da banca:

Prof. Dr. Geysongley Germinari

Membro Titular Externo - UNICENTRO/Irati

Profa. Dra. Romilda Teodora Ens

Membro Titular Externo - PUCPR

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter estado ao meu lado e não me deixar desanimar.

Aos meus pais, Mario e Lourdes, que acreditaram e me incentivaram. Ensinarão-me a ser firme e acreditar que o melhor caminho nem sempre é o mais curto.

Agradeço ao meu querido esposo Fábio Radunz Pedroso, por estar sempre ao meu lado, pela paciência, amor e por não me deixar desistir. Muito obrigada.

Ao meu irmão Felipe Sbais.

Agradeço a minha orientadora Profa. Dra. Maria Arlete Rosa, pelo acolhimento e paciência. Obrigada por contribuir com a conclusão desse trabalho.

A Professora Dra. Maria Iolanda Fontana, pela generosidade e contribuições valiosas na apresentação do meu projeto e na pesquisa de campo.

Ao Prof. Dr. Geysy Dongley Germinari e à Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens, pela gentileza de suas colocações, pelos ensinamentos e contribuições que me levaram a novas reflexões após a banca de qualificação.

Agradeço a Prof.^a Dr.^a Maria Antônia Souza, que além de referência para meu trabalho, me acolheu e ajudou a encontrar um norte em dias difíceis da pesquisa.

Agradeço carinhosamente aos professores, à coordenadora e à diretora da Escola do Campo onde desenvolvi minha pesquisa. Sem eles isso não seria possível.

À minha querida amiga Elen Galdino Traspadini, que esteve ao meu lado durante todo o período dessa pesquisa.

Agradeço aos meus colegas de turma, que foram incríveis, cada um à sua maneira. Obrigada pelas reflexões, pelos debates e apoio.

Agradeço aos amigos conquistados durante o mestrado: Gabriela Camargo de Camargo, Marcelo Toniollo, Ana Claro, Júlio Cesar Klaczek. Obrigada pelos momentos felizes.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Educação da UTP.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – RESULTADO DA BUSCA POR DISSERTAÇÕES E TESES	13
QUADRO 2 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL CONSERVADORA X EMANCIPATÓRIA	40
QUADRO 3 – PROFESSORES, ALUNOS E EQUIPE DIRETIVA.....	49
QUADRO 4 – CRONOGRAMA DA PESQUISA	49
QUADRO 5 – PERFIL DOS PROFESSORES – RESIDÊNCIA.....	69
QUADRO 6 – PERFIL DOS PROFESSORES – IDADE.....	70
QUADRO 7 – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	70
QUADRO 8 – FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL	72
QUADRO 9 – CONHECIMENTO SOBRE OS PONTOS TURÍSTICOS DA REGIÃO	73
QUADRO 10 – CONHECIMENTO DOS PROFESSORES SOBRE CARACTERÍSTICAS DO MUNICÍPIO	74
QUADRO 11 – CONHECIMENTO SOBRE O AQUÍFERO DE CARSTE	75
QUADRO 12 – CONHECIMENTO SOBRE A LEGISLAÇÃO AMBIENTAL.	78
QUADRO 13 – DISCIPLINA EA CURSO SUPERIOR.....	80
QUADRO 14 – PLANEJAMENTO E PRÁTICAS SOCIOAMBIENTAIS.....	82
QUADRO 15 – ORIENTAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOCIOAMBIENTAIS.....	84
QUADRO 16 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS TEMAS SOCIOAMBIENTAIS.....	85
QUADRO 17 – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	88
QUADRO 18 – MATERIAL DIDÁTICO.....	89
QUADRO 19 – TEMAS SOCIOAMBIENTAIS E AS DIFICULDADES	91

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 –	AGRICULTURA DA REGIÃO	55
FIGURA 2 –	PLANTAÇÃO DE MILHO	56
FIGURA 3 –	TERRENOS ACIDENTADOS	57
FIGURA 4 –	MORRO DA PALHA.....	58
FIGURA 5 –	RESTAURANTE O CASARÃO	59
FIGURA 6 –	CACHOEIRA DA PROFESSORINHA.....	60
FIGURA 7 –	RESTAURANTE PEDRA CHATA.....	61
FIGURA 8 –	UNIDADE DE VALORIZAÇÃO DE RECICLÁVEIS	62
FIGURA 9 –	CURIOSIDADES NO MUSEU DO LIXO	63
FIGURA 10 –	ESCOLA DO CAMPO	66
FIGURA 11 –	CULTIVO DE HORTALIÇAS.....	68
GRÁFICO 1 –	CENSO DEMOGRÁFICO	64
GRÁFICO 2 –	CONHECIMENTO SOBRE O AQUÍFERO DE CARSTE	76
GRÁFICO 3 –	CONHECIMENTO SOBRE A LEGISLAÇÃO DE EA	79
GRÁFICO 4 –	ENSINO SUPERIOR.....	80
MAPA 1 –	MUNICÍPIO DE CAMPO MAGRO, PARANÁ.....	53
MAPA 2 –	MAPA DO PARANÁ E DO MUNICÍPIO DE CAMPO MAGRO	54
MAPA 3 –	AQUÍFERO DE CARSTE DA RMC.....	75

LISTA DE SIGLAS

ACAR	Associação de Créditos a Assistência Rural
ANCAR	Associação Nordestina de Crédito e Assistência Rural
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CGEA	Coordenação Geral de Educação Ambiental
COMEC	Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba
CM	Campo Magro
RMC	Região Metropolitana de Curitiba
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EA	Educação Ambiental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RMC	Região Metropolitana de Curitiba
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
TEDE	Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações da Universidade Tuiuti do Paraná
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná
UVR	Unidade de Valorização de Recicláveis

RESUMO

Este estudo apresenta como objeto de pesquisa as Práticas Pedagógicas Socioambientais e como sujeito os professores que atuam na escola localizada no campo do município de Campo Magro, Região Metropolitana de Curitiba. A questão norteadora colocada para a investigação busca responder – Como se constitui a Prática Pedagógica Socioambiental dos professores de uma escola localizada no campo? Os objetivos desta pesquisa buscam, como geral: analisar a Prática Socioambiental de professores no contexto da educação do campo. E, como específicos: conhecer o perfil dos professores que atuam na escola localizada no campo neste município; caracterizar a gestão escolar na perspectiva da Prática Pedagógica Socioambiental dos professores da escola do campo; caracterizar a constituição das Práticas Pedagógicas Socioambientais dos professores desta escola e avaliar os limites e as possibilidades destas Práticas Pedagógicas Socioambientais. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como instrumentos de coleta de dados de campo: os documentos, as observações e sete entrevistas realizadas pela própria pesquisadora com professores das séries iniciais da escola, sendo esta escola o local da pesquisa. As referências teóricas utilizadas que esta pesquisa teve como base para abordar a educação ambiental incluem autores como: Jacobi (2005) (2003), Tristão (2004) (2005), Sorrentino (2005) e Loureiro (2007); e para a educação do campo considerou-se Arroyo (2004), Caldart (2012), Molina (2012) e Souza (2006) (2009) (2010). Os resultados dessa pesquisa indicaram que os professores dessa escola são em sua totalidade moradores do campo e exercem Práticas Pedagógicas Socioambientais de maneira isolada e pontual, e que a Educação do Campo ainda é uma realidade a ser conquistada pela comunidade do campo. A falta de formação e de cursos na área da Educação Ambiental foi uma das principais queixas dos professores para o desenvolvimentos de práticas pedagógicas socioambientais. Identificamos também que a escola vem buscando práticas de uma escola do campo e que o material utilizado por ela ainda não é o adequado, pois a escola ainda utiliza o mesmo livro didático das escolas urbanas.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Ambiental. Prática Pedagógica Socioambiental. Escolas do Campo.

ABSTRACT

This work presents as subject the social and environmental educational practices, and as object, the teachers working in a school located in the rural area of Campo Magro, Metropolitan Region of Curitiba. The guiding question this work seeks to answer is - How is constituted the environmental educational practices of teachers from a school located in the countryside? The general objective of this research is to analyze the environmental practice of teachers in the context of rural education. And as specific objectives: to know the profile of teachers who work in a school located in the countryside; characterize the school management from the perspective of environmental educational practice of rural school teachers; characterize the constitution of socioenvironmental educational practices of teachers in these schools and evaluate the limits and possibilities of these practices. This study was conducted in a qualitative approach, and the instruments for data collection included: the documents, class observation and seven interviews conducted by the researcher with teachers of the initial grades of the school, as the research location. For the theoretical references for Environmental Education, this research was based on authors as Jacobi (2005) (2003), Tristão (2004) (2005), Sorrentino (2005) and Loureiro (2007). For the rural education, were considered authors as Arroyo (2004), Caldart (2012), Molina (2012) and Souza (2006) (2009) (2010). The results of this work show that the teachers of the schools are in their majority inhabitants of rural areas e exercise socioenvironmental practices only in isolated and fragmented manner, and also that the Rural Education still a reality to be pursued by the countryside community. The lack of specific training in the area of Environmental Education was one of the main issues pointed by the teachers to the development of socioenvironmental educational practices. It was also identified that the school still seeking practices focused on rural education, and that the education materials used by them is not adequate, since the school uses the same books as urban schools do.

Keywords: Rural Education. Environmental Education. Environmental Educational Practice. Rural Schools.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONCEITOS.....	15
2.1	PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	15
2.2	EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A PRÁTICA SOCIOAMBIENTAL	19
2.3	INTERDISCIPLINARIDADE	22
2.4	PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	25
2.5	CURRÍCULO: A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	28
3	PRÁTICA PEDAGÓGICA SOCIOAMBIENTAL NA ESCOLA LOCALIZADA NO CAMPO.....	31
3.1	EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO	31
3.1.1	A Trajetória da Educação do Campo.....	36
3.2	EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PARADIGMAS CONSERVADOR E EMANCIPADOR OU TRANSFORMADOR.....	40
3.2.1	Contextualização da Educação Ambiental	42
3.3	POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL	43
3.4	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	45
4	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	47
4.1	ABORDAGEM QUALITATIVA	47
4.2	ETAPAS DA PESQUISA	48
4.3	PESQUISA DE CAMPO E PARTICIPANTES	48
4.4	PROCEDIMENTOS/ PROCEDIMENTOS DA COLETA DOS DADOS	50
5	PRÁTICA PEDAGÓGICA SOCIOAMBIENTAL: LIMITES E POSSIBILIDADES	52
5.1	O MUNICÍPIO DE CAMPO MAGRO	52

5.1.1	Atividade Econômica de Campo Magro.....	54
5.1.2	Unidade de Valorização de Recicláveis.....	61
5.1.3	Dados demográficos.....	63
5.1.4	Local da Pesquisa: Escola Pinheiro em Campo Magro	64
5.1.5	Perfil dos Pais dos Alunos da Escola Pinheiro	67
5.2	PERFIL DOS PROFESSORES DA ESCOLA PINHEIRO	69
5.2.1	Os Professores e o Aquífero de Carste	74
5.2.2	Conhecimento sobre a Legislação Ambiental.....	77
5.2.3	Abordagem da Prática Socioambiental no Curso Superior.....	79
5.2.4	Planejamento e Prática Socioambiental	81
5.2.5	Orientações para Práticas Pedagógicas Socioambientais	83
5.2.6	Temas Socioambientais nas Aulas.....	84
5.2.7	Projeto Político-Pedagógico da Escola Pinheiro.....	86
5.2.8	Material didático da escola	88
5.3	PRÁTICAS SOCIOAMBIENTAIS E DO CAMPO E AS DIFICULDADES	90
6	CONCLUSÃO.....	93
	REFERENCIAS.....	98
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	107
	APÊNDICE B - ENTREVISTAS	109
	APÊNDICE C – OBSERVAÇÕES DE QUATRO TURMAS.....	127

1 INTRODUÇÃO

O início desta pesquisa se deu a partir da entrada na Universidade Tuiuti do Paraná para cursar a disciplina isolada de Tópicos Especiais em Educação Ambiental, do Programa de Mestrado em Educação.

Em 2013, ingressei como voluntária no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo na região metropolitana de Curitiba: diagnóstico, diretrizes curriculares e reestruturação dos projetos político-pedagógicos, da Universidade Tuiuti do Paraná¹. Esse grupo de pesquisa abrange várias escolas localizadas no campo, na região metropolitana de Curitiba. Deparei-me com estudos já avançados sobre a educação no campo, que despertaram um grande interesse pelo tema devido à importância da formação dos moradores do campo e da relevância de um trabalho articulado e emancipatório. Constatei então a possibilidade de pesquisar a educação socioambiental nas escolas localizadas no campo na região metropolitana de Curitiba, e de obter resultados que pudessem apresentar a realidade do campo nas questões socioambientais.

Na infância morei no campo, e durante todo aquele tempo estudei em escolas urbanas. Naquela época não havia escolas do campo na zona rural próximas ao local onde morava. Por diversas vezes, fui motivo de chacota na escola, pelo simples fato de morar no sítio. Eu e meus colegas que vínhamos da área rural éramos chamados “os do sítio”, com uma conotação pejorativa e depreciativa. Ter a oportunidade de me dedicar às pessoas do campo, buscando a valorização e o reconhecimento do homem do campo, foi uma oportunidade desafiadora.

Após manifestar meu interesse pelo tema, fui convidada a participar de uma reunião com a pesquisadora Maria Iolanda Fontana², na escola localizada no campo, que nessa pesquisa terá um nome fictício de Escola Pinheiro. A visita seria para acompanhar discussões em torno do Projeto Político-Pedagógico que estava sendo reestruturado. O diálogo coletivo despertou em mim o desejo de aprofundar aquele contato. A receptividade dos funcionários da escola foi animadora. A direção da

¹ No Programa de Mestrado da UTP, linha de pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, há um grupo de pesquisa chamado Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba: Diagnóstico, Diretrizes Curriculares e Reestruturação dos Projetos Político-Pedagógicos.

² A pesquisadora Maria Iolanda Fontana, da Universidade Tuiuti do Paraná, desenvolve com os professores da escola do campo a reestruturação do projeto-político pedagógico e a discussão de temas voltados à Educação do Campo.

Escola Pinheiro foi muito atenciosa com os pesquisadores e permitiu que a pesquisa fosse desenvolvida na escola.

A escola é localizada no campo, com professores e alunos moradores desse local em uma região com vasta extensão de matas e rios, conhecida pelo turismo rural e pelas belas paisagens, e marcada por condições propícias ao desenvolvimento dos temas ambientais.

Entre os aspectos que justificam a escolha do tema, considerei a localização da escola definida para a pesquisa, minha trajetória individual e a importância que a educação do campo e a Educação Ambiental têm no desenvolvimento dos estudantes.

Atualmente, muitos professores, principalmente das escolas do campo, precisam ter uma prática pedagógica socioambiental identificada, para que a compreensão deste processo seja trabalhada com as comunidades.

Este estudo também se justifica pela relevância quanto à originalidade desta investigação e sua contribuição para a produção do conhecimento sobre como é desenvolvida a Educação Ambiental nas escolas do campo.

Um levantamento sobre o tema trabalhado nesta pesquisa feito nos bancos de teses CAPES, CNPq e no TEDE³ da Universidade Tuiuti do Paraná revelou que o assunto em pauta é relevante e irá contribuir no processo de transformação da Escola do Campo, pois não existem trabalhos com esse enfoque nos bancos de dados indicados, conforme dados do quadro 1.

Não foram encontrados grupos de estudo do CNPq com a palavra-chave: prática socioambiental na educação do campo.

No banco de teses e no CNPQ não foram encontradas dissertações com o tema exato desta pesquisa. Na UTP o resultado foi de cinco dissertações sobre a educação no campo ou área rural e nenhum resultado sobre a Educação Ambiental ou prática socioambiental nas escolas do campo.

³ TEDE, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Tuiuti do Paraná.

QUADRO 1 – RESULTADO DA BUSCA POR DISSERTAÇÕES E TESES

PALAVRA-CHAVE	CAPES	CNPq	TEDE UTP
Educação Ambiental na Escola Rural	4	0	0
Prática Socioambiental na Educação Rural	9	0	0
Educação do Campo	398	217	3
Educação Rural	235	165	2
Prática Socioambiental	461	8	0

FONTE: A autora (2014)

Percebe-se pelo resultado da busca que há grande interesse dos pesquisadores pelos temas Educação do Campo, Educação Rural e Prática Socioambiental isoladamente, porém há poucos trabalhos que os considerem de maneira associada.

Para a definição do problema da pesquisa, partiu-se do pressuposto de que a Educação Ambiental está inserida em todas as disciplinas e no Projeto Político-Pedagógico da escola de forma transversal e, uma vez inserida, procuramos compreender como acontece na realidade da Escola do Campo. Diante desse questionamento, definiu-se a seguinte problemática a ser respondida: como se constitui a prática pedagógica socioambiental dos professores de uma escola localizada no campo?

Busca-se, como objetivo geral da pesquisa, analisar a prática socioambiental de professores no contexto da educação do campo.

Como objetivos específicos, foram definidos: conhecer o perfil dos professores que atuam nas escolas localizadas no campo neste município; caracterizar a gestão escolar na perspectiva da prática pedagógica socioambiental dos professores da Escola Pinheiro; caracterizar a constituição das práticas pedagógicas socioambientais dos professores dessa escola e avaliar os limites e as possibilidades com relação às práticas pedagógicas socioambientais.

Para essa pesquisa foram definidos como participantes todos os professores que compunham o corpo docente da escola municipal localizada no campo no período da pesquisa. O critério de escolha do participante foi fundamental para a maior confiabilidade dos dados obtidos para a conclusão desta pesquisa.

A presente investigação fundamenta-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa, na qual se busca compreender a Prática Pedagógica Socioambiental dos professores de uma escola localizada no campo, e assim atingir os objetivos propostos.

Esta pesquisa é composta por quatro capítulos, mais a introdução e a conclusão.

O segundo capítulo tem como título “Prática Pedagógica: Conceitos”, o qual trata dos aspectos teóricos da prática pedagógica, da prática socioambiental, do currículo e do Projeto Político-Pedagógico.

O terceiro capítulo, “Prática Pedagógica Socioambiental em Escola Localizada no Campo”, refere-se às práticas socioambientais, à Educação do Campo e à trajetória que a Educação Ambiental e a Educação do Campo traçaram no Brasil. Elementos importantes para compreensão de aspectos relacionados à educação no campo, as questões socioambientais e as relações com a prática pedagógica dos professores diante dos limites e das possibilidades que esses profissionais encontram em meio à realidade no cotidiano escolar.

O quarto capítulo apresenta a Metodologia de Pesquisa e a escolha pela abordagem qualitativa, fundamentada em Minayo (2012). Neste capítulo também são apresentadas as etapas da pesquisa, seus participantes e os procedimentos de coleta de dados, fundamentados em Bogdan e Bilken (1994).

O quinto capítulo é intitulado “A Pesquisa – Prática Pedagógica Socioambiental: Limites e Possibilidades” e relata os dados colhidos na pesquisa de campo durante as entrevistas e observações realizadas em sala de aula por esta pesquisadora.

2 PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONCEITOS

Neste capítulo a pesquisa apresenta uma fundamentação teórica dos conceitos da prática pedagógica, da Educação Ambiental e da Prática Socioambiental. Os principais autores que embasam este capítulo são: Veiga (1992); Souza (2006); Freire (2011); Loureiro (2007) e Tristão (2005).

2.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA

Iniciaremos pela definição dos termos prática pedagógica buscando a definição desse termo, que será abordado em todo o desenvolver da pesquisa. Definimos os termos *prática* e *pedagogia*, de acordo com o dicionário Aurélio : prática é a execução de uma coisa que se projetou, um processo, maneira de fazer, realizar; pedagogia é definida como teoria da educação e do ensino, conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação e instrução que tendem a um objetivo prático, estudo dos ideais de educação, segundo uma determinada concepção de vida e dos meios (processos e técnicas) mais eficientes para efetivar esses ideais. Profissão ou prática de ensinar.

A teoria e a prática pedagógica são temas que estão atraindo olhares nos últimos anos nas escolas, devido ao seu valor para a construção da identidade dos alunos. Buscando entender a prática pedagógica e identificá-la na escola localizada no campo, buscaremos conceitos dos autores a seguir. Para Sacristán (1999), a prática pedagógica é entendida como toda ação do professor em sala de aula. Tudo que se passa em sala de aula por meio do contato com o professor é prática pedagógica.

Segundo Ilma Veiga (1992), prática pedagógica é uma dimensão da prática social:

Entendo a prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização. (VEIGA, 1992, p.16)

Se a prática pedagógica é uma dimensão da prática social, como afirma Veiga (1992), pensamos em uma relação de troca e interação entre alunos e

professores e não somente uma relação de teoria e prática em que o professor é o detentor do conhecimento, mas um momento de aprendizagem mútua. A autora apresenta várias possibilidades de análise, entre elas a busca de condições necessárias para desenvolver uma prática pedagógica. Quanto à questão e condições necessárias para desenvolver uma prática, podemos pensar em várias possibilidades, que, muitas vezes, envolverão: material, coordenação, planejamento, livro didático, estrutura, entre outros fatores.

A estrutura da escola e as formações que os professores receberam, e também os recursos didáticos disponíveis para o professor desenvolver a prática pedagógica, necessitam ser sinalizados ao analisar a prática de determinado grupo de professores. Todos esses fatores têm influência no resultado da prática.

Souza (2009), sobre as exigências para que uma prática pedagógica aconteça, afirma:

Quanto às características da prática pedagógica, os professores foram indagados acerca dos seguintes aspectos: planejamento, orientações educacionais, seleção de conteúdos, metodologia, existência de projetos escolares, participação de alunos, relação aluno-professor e comunidade-professor, além da solicitação de indicação de temas que têm sido focalizados no trabalho com as séries iniciais da Educação Fundamental. (SOUZA, 2006, p.109)

A prática pedagógica tem uma conotação abrangente, com profundas raízes que não estão visíveis sem uma investigação mais minuciosa, na qual é possível descobrir que os resultados intrínsecos à prática florescem em sala de aula, por meio de mecanismos que fazem a prática acontecer, de forma que o resultado sofra interferência, obtendo resultados positivos ou não. Mecanismos estes alheios ao professor, que interferem nos resultados de sala de aula. Pensar a prática pedagógica como o ato do professor isolado é desvincular de responsabilidade tantos outros fatores que interferem diretamente nessa prática, como planejamento, currículo, projetos, material didático, preocupação com a comunidade e relação aluno-professor. A responsabilidade da escola no desenvolver de uma prática pedagógica pelo professor está diretamente ligada aos mecanismos que interferem e conduzem a prática.

O Projeto Político-Pedagógico está articulado na prática pedagógica do professor em sala de aula e as decisões tomadas na construção do PPP interferem diretamente na prática.

Para Souza (2006), a prática pedagógica é entendida com o mesmo sentido que atribuímos à prática educativa ou educacional. A autora ainda afirma que ela só pode ser entendida à luz das características da concepção educacional que as orienta. Segundo Souza (2006),

Como concepção educacional encontra-se Freire (1987) a caracterização da educação bancária e da educação ideológica. A primeira teria por base os princípios da filosofia positivista e a segunda teria as condições materiais de existência e as relações sociais de produção como ponto de partida e condição para o entendimento e a apropriação do conhecimento (SOUZA, 2006, p.101).

A formação contínua e a reflexão crítica para uma prática, segundo Freire (2011), são importantes pois

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 2011, p. 40)

O professor, em constante processo de formação e construção, busca encontrar as melhores formas de desenvolver uma prática e, segundo Freire (2011), numa perspectiva progressista, saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. O professor precisa se conscientizar de que sua principal função é ensinar, e para isso precisa estar aberto às indagações, ser crítico e sentir-se inquieto diante do ato de ensinar e não simplesmente transferir conhecimento, pois ser professor não é transferir, mas ensinar e, ao ensinar, aprender com seu educando. Outros fatores também interferem na prática pedagógica, para Freire, um dos quais é a estrutura, que deve estar de acordo com a importância de ensinar. Dar condições para que o professor desenvolva a prática faz parte do processo de ensino-aprendizagem, em que,

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas,

sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica (FREIRE, 2011, p. 65).

Freire nos remete à importância dos fatores externos à prática pedagógica exercida pelo educador. Não existe uma prática livre, autônoma, a prática sempre encontra-se ligada a fatores externos à sala de aula.

Outra prática que não poderia deixar de ser discutida neste capítulo é a educação bancária. Freire (2011) nos remete ao desafiador papel de questionar e sermos questionados. O papel do professor não pode ser, segundo Freire, de depositador de conteúdos; a função maior do professor é levar o educando a desenvolver seu potencial máximo e tornar-se crítico, autônomo, apto a tomar decisões, a desenvolver sua criatividade. Se o professor sentir-se maior ou detentor do conhecimento, esse processo estará prejudicado e o docente passará a apenas depositar conteúdos, inibindo seus alunos de dar opiniões, sugestões ou de serem críticos. Segundo Freire (2011, p.81), na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Condição essa inexistente, já que no processo de ensino-aprendizagem aluno e professor se complementam no processo de aprender.

Souza (2006), sobre a educação bancária na reflexão a respeito da prática pedagógica nas escolas do MST, afirma que

Na concepção bancária de educação o professor é o centro do processo pedagógico, embora ele seja objeto no contexto dos objetivos e fins da educação, uma vez que cabe a ele a transmissão e verificação da aprendizagem dos conteúdos curriculares, organizados por outros profissionais. (SOUZA, 2006, p.101)

Essa prática inibe o desenvolvimento dos alunos e faz com que exista uma separação entre alunos e professores. Em outras palavras, a separação é entre os que sabem, que são os professores, e os que não sabem, os alunos. Ainda, segundo Freire (2011), essa rigidez nega a educação como processo de busca. Quando o professor oferece ao seu aluno um conteúdo pronto, não dá a ele a oportunidade de descoberta e de questionamento.

Quando nos deparamos com a educação na Escola do Campo e passamos a abordar todos esses temas, nos remetemos a pensar em como a prática pedagógica

é desenvolvida nesse ambiente. Foi com essa motivação inicial que se deu essa pesquisa da prática pedagógica na escola localizada no campo.

2.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A PRÁTICA SOCIOAMBIENTAL

A prática socioambiental proposta por pesquisadores como Loureiro (2007), Sorrentino (2005) e Tristão (2005) tem uma dimensão interdisciplinar que faz da educação socioambiental um tema que pode ser permeado por todo o currículo escolar, como uma prática crítica e emancipatória. A discussão iniciada, na década de 1970, na Conferência de Estocolmo, ainda é repercutida por estudiosos voltados para a educação socioambiental.

O termo *Educação Ambiental* pode e é usado dentro e fora da escola. Sorrentino (2005, p. 5) descreve o nascimento da Educação Ambiental como um processo educativo que conduz a um saber ambiental materializado nos valores éticos e nas regras políticas de convívio social e de mercado, que implica a questão distributiva entre benefícios e prejuízos da apropriação e do uso da natureza.

Para Jacobi (2003, p. 10), a Educação Ambiental deve ser vista como um processo de permanente aprendizagem que valorize as diversas formas de conhecimento e formar cidadãos com consciência local e planetária. Essa é a educação socioambiental que precisamos ver nas escolas do campo, uma prática libertadora e permanente.

Tristão (2005) coloca o conceito de escola e Educação Ambiental e a forma fragmentada da realidade devido à modernidade e à ideologia cientificista.

A Educação Ambiental está ligada a dois desafios vitais: a questão da perturbação dos equilíbrios ecológicos, dos desgastes da natureza, e a questão da educação. Os desequilíbrios e a educação são heranças de um modelo de desenvolvimento socioeconômico que se caracteriza pela redução da realidade a seu nível material econômico, pela divisão do conhecimento em disciplinas que fragmentam a realidade, pela redução do ser humano a um sujeito racional, pela divisão das culturas, enfim. O campo da educação e o ambiental encontram-se fortemente marcados por essa ideologia cientificista que se impõe globalmente, em nome de uma racionalidade da ciência moderna. (TRISTÃO, 2005, p. 3)

A Educação Ambiental escolar vinculada ao Projeto Político-Pedagógico faz com que as características regionais possam ser trabalhadas em sala de aula juntamente com os conteúdos dos livros didáticos, trazendo-as sempre para a

realidade da comunidade rural. O modelo da Educação Ambiental crítica contribui para a transformação de viver a realidade na qual estão inseridos. Segundo Loureiro (2007),

Isto se explica, pois, ao trazermos a Educação Ambiental para a realidade concreta, para o dia a dia, evitamos que essa se torne um agregado a mais, idealmente concebido, nas sobrecarregadas rotinas de trabalho. Evitamos também que essa fique no plano do discurso vazio de “salvação pela educação” ou da normatização dos conceitos “ecologicamente corretos” . (LOUREIRO, 2007, p. 4)

Dessa forma, a Educação Ambiental deverá acontecer de maneira que não seja um fardo a mais para o professor, mas que seja um conteúdo formativo nas suas aulas, que leve o educando a se reconhecer como sujeito de direitos e de relações e práticas sociais voltadas à conservação e à humanização do meio ambiente.

O tema tem sido muito discutido diante da necessidade de uma política que precisa ser posta em prática e de uma conscientização da população. Na educação esse tema precisa estar presente, e os professores ser preparados para envolver e relacionar temas socioambientais a seus conteúdos de forma transversal. Quando relacionamos Educação Ambiental à educação do campo, entendemos que deveriam caminhar juntas e em sintonia.

Como entender essa conscientização que tanto tem sido discutida nas últimas décadas, quando o assunto é Educação Ambiental? Loureiro (2007), na Educação Ambiental crítica, faz uma referência a essa conscientização:

Ora o que é conscientizar? Este é um conceito com muitos significados, mas normalmente quando as pessoas fazem menção a ele querem dizer: sensibilizar para o ambiente; transmitir conhecimentos; ensinar comportamentos adequados à preservação, desconsiderando as características socioeconômicas e culturais do grupo com o qual se trabalha. (LOUREIRO, 2007, p.5)

Para Jacobi, Tristão e Franco (2009),

A sustentabilidade como novo critério básico e integrador pode fortalecer valores coletivos e solidários, a partir de práticas educativas contextualizadoras e problematizadoras que, pautadas pelo paradigma da complexidade, aportem para a escola e para outros ambientes pedagógicos

uma atitude de ação-reflexão-ação em torno da problemática ambiental. (JACOBI, TRISTÃO, FRANCO, 2009, p. 4)

Os autores Jacobi, Tristão e Franco (2009) fazem uma reflexão sobre as práticas educativas socioambientais, apontam para a criticidade e, segundo eles, essas práticas visam à emancipação do sujeito, buscando mudanças de comportamento e de atitudes, para um desenvolvimento social da coletividade.

Segundo esses autores,

Nessa proposta de educação reflexiva e engajada, centrada nos saberes e fazeres construídos com e não para os sujeitos aprendentes e ensinantes, a Educação Ambiental difere substancialmente da informação ambiental (JACOBI; TRISTÃO; FRANCO, 2009, p. 5).

A Educação Ambiental exclui as barreiras entre a escola e a comunidade, quando as práticas socioambientais são pautadas no cotidiano, e o sujeito se reconhece com temas do meio em que vive. A preocupação com questões ambientais surge em um momento em que o planeta é extremamente explorado, os recursos estão cada vez mais escassos, o consumismo toma proporções gigantescas e o educador ambiental vem ao encontro de uma prática socioambiental, buscando fazer com que o sujeito perceba e se perceba enquanto sujeito transformador, para mudar não só as práticas costumeiras, mas entender a portância dessas mudanças.

Segundo Jacobi, Tristão e Franco,

Essa mudança paradigmática implica uma mudança de percepção e de valores, gerando um saber solidário e um pensamento complexo, aberto às indeterminações, às mudanças, à diversidade, à possibilidade de construir e reconstruir num processo contínuo de novas leituras e interpretações, configurando novas possibilidades de ação (JACOBI; TRISTÃO; FRANCO, 2009 p. 67).

Com a prática, o educador poderá aproximar o educando da sua realidade e esse perceber o desgaste planetário a partir da sua comunidade e entender que ela pertence a um todo.

Para Loureiro (2007), conhecer a comunidade é um dos passos a seguir para obter resultados palpáveis em uma prática com a comunidade escolar. O autor afirma que,

Para a Educação Ambiental Crítica, conseqüentemente, a prática escolar exige o conhecimento da posição ocupada por educandos na estrutura econômica, da dinâmica da instituição escolar e suas “regras” e da especificidade cultural do grupo social com o qual se trabalha. (LOUREIRO, 2007, p. 3)

O professor precisa se reconhecer enquanto professor do campo e por meio do ensino fazer com que seu aluno também se reconheça enquanto sujeito transformador e ser ativo em seu meio.

2.3 INTERDISCIPLINARIDADE

Esse é o desafio na luta pela formação dos educadores ambientais. É interessante que os temas socioambientais estejam presentes em todas as áreas do aprendizado e em todas as faixas etárias. Para isso, precisamos de professores preparados para unir seus conteúdos a temas relevantes à comunidade e à Educação Ambiental. Sobre o conceito de interdisciplinaridade, Carvalho (1998) afirma que,

[...] à primeira vista, pode parecer algo muito sofisticado e distante da prática diária do educador. No entanto, cada dia mais os educadores – principalmente os educadores ambientais – têm sido confrontados com a necessidade de incorporar a dimensão interdisciplinar em suas atividades. (CARVALHO, 1998, p.9)

Tristão (2004) nos apresenta a prática de forma interdisciplinar, que é uma superação da divisão dos saberes por disciplinas, e nos coloca as dificuldades dessa prática. Ela afirma que,

Para superar a fragmentação do conhecimento que na ciência e na escola recebeu o nome de divisão disciplinar, surge a abordagem interdisciplinar defendida não só na Educação Ambiental, mas também por aqueles que se propõem a uma interação dos saberes na educação, de um modo geral. (TRISTÃO, 2004, p. 49)

A autora fala do surgimento da transdisciplinaridade, que foi proposta primeiramente por Piaget, mas só recentemente tem sido estudada para incorporar o ensino-aprendizado. Para a transdisciplinaridade não existem barreiras entre as matérias. Há uma interação tão perfeita que não se consegue identificar a separação

entre elas. A transdisciplinaridade não é o estágio mais avançado da interdisciplinaridade, pois ainda não conseguimos uma prática interdisciplinar para podermos avançar para outra, porém, também não são contrárias, são apenas diferentes.

A interdisciplinaridade faz com que as disciplinas interajam, e o conhecimento passe a ser integrado e sem fragmentação, o que vem sendo discutido e questionado há tanto tempo na educação. Para Saviani, a interdisciplinaridade é indispensável para a aplicação de um processo inteligente de construção do currículo formal.

A Educação Ambiental necessita aparecer de forma transversal na educação. Preparados, os professores devem trabalhar de forma integrada, para que a formação ambiental dos alunos seja garantida e passe a fazer parte da cultura escolar no ensino brasileiro.

A interdisciplinaridade, por uma necessidade de modernização do conhecimento, hoje se torna algo indispensável para o ensino da Educação Ambiental. A lei vigente 9794/1999, hoje, no Brasil, deixa claro que a Educação Ambiental deve estar presente em todos os níveis de ensino de forma articulada, porém não pode ser uma disciplina isolada. Sendo assim, cabe-nos a necessidade de a Educação Ambiental aparecer de forma transversal no ensino, sendo trabalhada de forma interdisciplinar.

Para que a interdisciplinaridade aconteça em sua essência, os professores necessitam estar dispostos e engajados, o grupo deve ser próximo para que aconteça uma nova forma de aprendizado, em que seus membros troquem informações e não sejam mais isolados perante as outras disciplinas, mas haja uma ligação e complemento entre elas.

Quando a lei define que a Educação Ambiental não deve aparecer como disciplina, mas na transversalidade, existe uma preocupação: todos os professores devem ser capacitados. Tristão (2005) apresenta o conceito de escola e Educação Ambiental e a forma fragmentada da realidade devido à modernidade da ideologia cientificista. De acordo com a autora,

A Educação Ambiental está ligada a dois desafios vitais: a questão da perturbação dos equilíbrios ecológicos, dos desgastes da natureza, e a questão da educação. Os desequilíbrios e a educação são heranças de um modelo de desenvolvimento socioeconômico que se caracteriza pela

redução da realidade a seu nível material econômico, pela divisão do conhecimento em disciplinas que fragmentam a realidade, pela redução do ser humano a um sujeito racional, pela divisão das culturas, enfim. O campo da educação e o ambiental encontram-se fortemente marcados por essa ideologia cientificista que se impõe globalmente, em nome de uma racionalidade da ciência moderna (TRISTÃO, 2005, p.3).

Segundo Fazenda,

A tendência em olhar a sala de aula sob uma única e determinada perspectiva acarreta sérias limitações, quer no referente às análises, quer nas sínteses enunciadas [...] colocar em dúvida teorias construídas a partir de uma *atitude* disciplinar não significa isolá-las ou anulá-las, mas enfatizar nelas o seu caráter de *provisoriedade*. Essa provisoriedade justifica-se pela complexidade dos fenômenos envolvidos nas ocorrências de sala de aula. A atitude interdisciplinar visa, nesse sentido, uma transgressão aos paradigmas rígidos da ciência escolar atual, na forma como vem se configurando, *disciplinarmente* (FAZENDA, 1994, p. 62-63).

Sobre a fragmentação dos conteúdos pelas disciplinas, Leff (2012) também fala sobre a importância da interdisciplinaridade para explicar o comportamento de sistemas socioambientais complexos:

O saber ambiental problematiza o conhecimento fragmentado em disciplinas e a administração setorial do desenvolvimento, para constituir um campo de conhecimentos teóricos e práticos orientado para a rearticulação das relações sociedade-natureza (LEFF, 2012, p. 145).

Segundo Jacobi (2003, p.193), “o educador tem a função de mediador na construção de referenciais ambientais e deve saber usá-los como instrumentos para o desenvolvimento de uma prática social centrada no conceito da natureza”.

Para Jacobi (2004, p. 34), “o papel do professor é essencial para impulsionar as transformações de uma educação que assume um compromisso com a formação de valores de sustentabilidade, como parte de um processo coletivo”.

Tristão nos apresenta a prática de forma interdisciplinar, que é uma superação da divisão dos saberes através das disciplinas e nos coloca as dificuldades dessa prática.

Para superar a fragmentação do conhecimento que na ciência e na escola recebeu o nome de divisão disciplinar, surge a abordagem interdisciplinar defendida não só na Educação Ambiental, mas também por aqueles que se propõem a uma interação dos saberes na educação, de um modo geral (TRISTÃO, 2004, p. 49).

A compreensão e a quebra desse modelo fragmentado, necessários à Educação Ambiental, são de grande importância para que a prática socioambiental possa permear os conteúdos e, de forma harmoniosa, se instalar na escola que buscamos. Uma escola em que essas práticas estão presentes e relacionadas em todas as disciplinas.

2.4 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola é um momento importante de conhecimento e sistematização das características da escola, processo coletivo que busca acoplar de maneira justa e democrática as rotinas e as particularidades da escola em questão.

Inicia-se a discussão do Projeto Político-Pedagógico destacando a importância da construção organizada e coletiva com inserção de valores e atividades que envolvam educadores, educandos e a comunidade, para que resulte em mudanças da prática educativa. Uma construção sistematizada poderá gerar uma prática transformadora, como cita Vasques (1977).

Segundo Veiga (2003), existem duas formas de construção do PPP: uma delas é a inovação regulatória e a outra a emancipatória. As duas promovem mudanças na escola, porém são bem distintas. A inovação regulatória, descrita por Veiga (2003), é um conjunto de atividades que resultará em um produto, um documento pronto e acabado, sem espaço para a construção coletiva, em que a importância consiste em cumprir normas técnicas, regras e busca inovar. A inovação emancipatória tem características diferentes e está articulada à inovação. Valorizando os diversos saberes, pensando a realidade da escola e valorizando o diálogo em vez da imposição, a inovação emancipatória busca melhorias sem deixar de apresentar as dificuldades que a escola encontra, e tem uma preocupação com o pedagógico não deixando de vinculá-lo à comunidade. Há uma busca da inclusão que nos revela um estreitamento em relação à autonomia escolar e ao Projeto Político-Pedagógico.

Veiga (2003) afirma:

Sob essa ótica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos. (VEIGA, 2003, p. 275)

A necessidade de um projeto político-pedagógico bem estruturado e voltado para a realidade da escola fará a diferença nas atitudes dos professores e alunos, e trará resultados positivos para a própria comunidade. Esse projeto necessita ainda estar ao alcance de todos para que não seja esquecido, e atender à legislação reservando o espaço proposto para a Educação Ambiental em cada disciplina. Loureiro (2007) faz uma reflexão sobre a construção do Projeto Político-Pedagógico e afirma que a Educação Ambiental deve construir pontes entre os conteúdos.

Na Primeira Conferência Nacional, houve a reivindicação dos direitos dos moradores do campo e destaque para a construção do Projeto Político-Pedagógico, pois não bastava as escolas serem construídas nas áreas rurais, mas termos escolas com projetos para os moradores do campo.

A inserção da Educação Ambiental no Projeto Político-Pedagógico é uma atitude estratégica, para efetivação de uma prática interdisciplinar dos professores. Somente a inserção não basta, porém é o primeiro passo para a concretização da prática socioambiental dos professores.

Loureiro (2007), sobre a inserção da Educação Ambiental no Projeto Político-Pedagógico, cita:

Esta inserção da Educação Ambiental nas demais políticas é absolutamente estratégica para caminharmos rumo a uma sociedade sustentável. Além disso, é preciso, no âmbito escolar, conseguir a inserção da Educação Ambiental no Projeto Político-Pedagógico e a consolidação de espaços de participação institucionais (...).(LOUREIRO, 2007, p.3)

Um passo importante para a Educação Ambiental e o aumento de práticas socioambientais na escola é a inserção dessas práticas no PPP. No momento em que essas questões estiverem presentes nesse documento tão importante e norteador para a escola, os professores passarão a sentir a necessidade legal do cumprimento dessas práticas e, espera-se, uma disseminação dessas práticas na comunidade escolar.

O Projeto Político-Pedagógico é um documento que precisa estar presente na escola de forma ativa e acessível à comunidade escolar, pois é este que molda a escola, que traz os traços que apresentam a sua identidade.

O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos no processo educativo da escola. (VEIGA, 2002, p.11-12)

A escola do campo que esperamos é uma escola de comunidade participativa e que tenha seu Projeto Político-Pedagógico construído a favor da educação do campo, que tenha o sujeito do campo como sujeito de transformação e que o educando possa ter autonomia e se reconheça como agente de transformação. Para a construção do PPP, Veiga (2002) nos remete à importância da construção coletiva e consciente, afirmando que

Para que a construção do Projeto Político-Pedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou a mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente. (VEIGA, 2002 p.15)

Quando abordamos o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola e, nesse caso, da escola localizada no campo, temos outra discussão: trata-se de um projeto construído visando ressaltar o local onde a escola está inserida. A Educação do Campo tem dentre suas principais colunas a valorização do local onde os sujeitos estão inseridos. Segundo Caldart (2011) a Educação do Campo não pode ser construída se não for pelos sujeitos do Campo. Souza (2011) nos apresenta de forma clara a diferença entre a construção do PPP de uma escola rural e de uma escola do campo.

Na escola do campo o sujeito é essencial na definição do Projeto Político-Pedagógico e na organização do trabalho pedagógico. Na escola rural a preocupação pedagógica volta-se para o cumprimento das tarefas rotineiras impostas pelo sistema educacional, sem indagar efetivamente quem é o sujeito que está na escola e quais são as características do modo de vida local, além de outras questões. (SOUZA, 2011, p. 33)

Mais importante do que cumprir as rotinas escolares é formar o cidadão. A escola do campo tem esta função: tornar seus alunos autônomos de modo que se reconheçam como seres importantes e transformadores. Viver na realidade do campo sem um escola que se reconheça do campo dificulta o processo de ensino-aprendizagem. Como valorizar o campo, se o livro didático, o PPP e até mesmo os professores e funcionários da escola não demonstram e nem reconhecem o campo como um lugar digno e de valor?

Veiga (1995) afirma que

O Projeto Político-Pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do Projeto Político-Pedagógico. (VEIGA, 1995, p.17)

A conscientização de professores e funcionários da importância de participação na construção do Projeto Político-Pedagógico fará a comunidade escolar se reconhecer na sua escola. Juntos construirão a identidade escolar, em que alunos e funcionários serão beneficiados pelos resultados que a escola democrática oferece. Segundo Veiga (1995, p. 17), gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira.

2.5 CURRÍCULO: A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O currículo, segundo Veiga (1995), é um importante elemento constitutivo da organização escolar. Currículo implica, necessariamente, a interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente. A autora ainda afirma que o currículo se refere à organização do conhecimento escolar.

O currículo tem um valor grandioso na formação do sujeito. E o que é o currículo? Ele tem uma grande dimensão no campo educacional e interfere densamente na rotina escolar. O papel do currículo se reflete na escola, nos alunos,

nos professores, nas práticas dentro de sala de aula e no entorno da comunidade escolar.

Um importante fator a ser lembrado é que o currículo não é um instrumento neutro; ele expressa uma cultura, e, ao ser construído revela o contexto social em que está inserido. A construção do currículo também decidirá sua forma de organização, que poderá ser dividida em conteúdos isolados ou integrados. Nos conteúdos integrados todas as disciplinas são interligadas e uma complementa a outra, diferentemente dos conteúdos isolados, em que todos são independentes.

É importante que uma prática socioambiental seja discutida na escola, para que o sujeito possa adquirir valores socioambientais, que vão além da separação do lixo e de comemorações, como o Dia da Árvore e o Dia do Índio. A educação socioambiental precisa aparecer no currículo escolar para ser trabalhada de forma transversal. Por lei não é permitido que haja uma disciplina específica, porém, a mesma lei define que ela esteja presente de forma transversal no ensino.

No currículo educacional brasileiro, a lei estabelece que a Educação Ambiental precisa estar presente no currículo. Por exemplo, no art. 10, da lei nº 9795/1999, se institui que a Educação Ambiental deve estar presente em todos os níveis de ensino. Porém o § 1º proíbe que a Educação Ambiental seja uma disciplina específica, ela deve estar inserida no currículo de forma transversal.

Para que os conteúdos sejam trabalhados de forma transversal, a classificação de temas importantes nas escolas deve contemplar os temas socioambientais, que precisam ser abordados juntamente com os conteúdos.

A Educação Ambiental é um tema valoroso que pode ser trabalhado de forma transversal e articulado a todas as disciplinas da grade curricular, de maneira que seja um complemento, a ligação e a interação entre conteúdo, comunidade e a prática socioambiental. Cabe ao currículo incorporá-la e, para que ela realmente seja posta em prática, deverá ser gerenciada. Sem isso o preparo das aulas pelos professores sobre esses temas pode sucumbir a temas da preferência ou de maior conhecimento do professor. Por isso, a formação que a lei institui como obrigatória ao professor é tão importante para que a Educação Ambiental aconteça de forma completa na educação brasileira.

O professor e a prática socioambiental devem caminhar juntos. Para que o docente possa desempenhar seu papel ele deve estar preparado, pois, assim como

a lei impõe a adoção da Educação Ambiental nos currículos, ela também estabelece que os professores sejam capacitados para tal prática, partindo do princípio de que esses docentes não são formadores ambientais natos.

De acordo com o art. 11 da lei n.º 9795/1999:

A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas. Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999).

Toda a inquietação com a formação do professor será refletida em sala de aula. Ao planejar a construção do currículo, algumas questões devem ser ressaltadas, tais como: qual conhecimento é mais valioso? Segundo Michel Apple, citado por Silva (2013), uma questão de fundamental importância deve ser levantada ao pensar o currículo: por que esse conhecimento é considerado importante e não outro? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo em particular? São questões feitas por Apple, na década de 1980, que podem perfeitamente ser usadas atualmente para desvendar a situação da Educação Ambiental no Brasil, após uma lei que exige sua presença no currículo. No momento da construção os temas socioambientais devem estar amarrados a todas as disciplinas, pois os professores vão trabalhar transversalmente e integrados entre eles, trocando experiências.

É pelo currículo que leis impostas são colocadas em prática, e é também por ele que se obtêm diagnósticos. Pensar o currículo e pensar em sua construção, por quem e para quem, são questões que não devem ser esquecidas quando o assunto é educação e prática socioambiental.

3 PRÁTICA PEDAGÓGICA SOCIOAMBIENTAL NA ESCOLA LOCALIZADA NO CAMPO

A prática pedagógica socioambiental dos professores das escolas localizadas no campo tem seu valor devido à necessidade de reconhecimento e autoconhecimento que acomete os moradores das áreas rurais.

A escola é um dos redutos sociais no campo que poderia trabalhar os temas socioambientais. Esses temas permeiam a vida dos alunos, o trabalho dos seus pais, o alimento que está na mesa, a diversão nos finais de semana. Todos esses aspectos cotidianos podem e precisam ser trabalhados em sala de aula, para que o morador do campo se reconheça como ser importante e autônomo.

O conhecimento e o acompanhamento das leis ambientais são muito importantes para o preparo das aulas, do currículo e dos planejamentos escolares. Os professores, após a lei n.º 9795, de 1999, precisariam receber formação dos órgãos responsáveis, como secretarias de educação, para inclusão dos conteúdos em suas aulas e para adequação de conteúdos à realidade dos alunos, pensando no lugar em que estão inseridos.

O professor da escola localizada no campo, ao inserir conteúdos que remetem os alunos ao seu dia a dia, torna as aulas mais interessantes e leva os alunos a refletirem sobre si.

3.1 EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

A luta por uma educação para os moradores do campo no Brasil se inicia com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que reivindicou escolas para a população rural. A partir desse momento, surge a preocupação com a educação, a luta pelo direito à educação para os membros do movimento e para as pessoas que ocupavam as áreas rurais do país. Em um primeiro momento pensava-se numa escola para o ensino fundamental, de 1.^a a 4.^a série. Hoje, a escola contempla todas as áreas do ensino.

Segundo Caldart (2011),

Quase ao mesmo tempo em que começam a lutar pela terra, os sem terra do MST também começam a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em

si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele. (CALDART, 2011, p.91)

Precisamos entender os conceitos de educação rural e educação do campo para avançarmos para o contexto nacional e estadual da educação do campo que iremos abordar nesta pesquisa.

A educação rural foi a primeira a ser proposta para as escolas que seriam oferecidas aos moradores do campo. A escola rural segue um padrão das escolas urbanas, ela não busca uma valorização para o sujeito do campo e, tampouco, apresenta uma preocupação com a emancipação desse sujeito. A escola do campo surge não como uma nova escola, mas como uma escola transformada, uma escola para o morador do campo, com propostas para esse sujeito, com uma prática pedagógica voltada para a população do campo. Souza (2010),

Enquanto a Educação Rural caracteriza-se por práticas educativas isoladas e marcadas pela ideologia do Brasil urbano, a Educação do Campo adensa-se em função da força da sociedade civil organizada no plano nacional e estadual, e das experiências coletivas na escola e fora dela. (SOUZA, 2010, p. 7)

Caldart (2012) data o nascimento da expressão *educação do campo*:

Nasceu primeiro como educação básica do campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada educação do campo a partir das discussões do seminário nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004. (CALDART, 2012, p. 259)

Quando surgiram, essas escolas adotaram o mesmo modelo das escolas urbanas, o que parecia bom para uma população esquecida, que até o momento não tinha acesso às escolas. Mas, com o passar do tempo, viu-se a necessidade de uma educação que atendesse realmente a população do campo e que apresentasse um Projeto Político-Pedagógico construído pela comunidade. Essa seria uma escola do campo e não uma escola rural. A escola localizada no campo não tem características rurais, como, por exemplo, material adequado para moradores do campo, atividades adaptadas; é apenas uma cópia do modelo de escola urbano. A escola do campo tem preocupações com o indivíduo do campo, com sua formação e construção da sua identidade.

Sobre a educação rural e a educação do campo, Souza (2009) reflete:

O que diferencia, afinal, a educação do campo da educação rural? São conceitos idênticos? Uma dá continuidade à outra? A resposta parece óbvia. São conceitos e práticas opostas do ponto de vista pedagógico, político e teórico. As concepções de educação e os sujeitos que as desenvolvem são diferentes. Os sujeitos que dela participam são os trabalhadores, embora com lugares bem definidos: em uma são sujeitos de processo histórico: em outra, objetos de políticas e de práticas educativas [...] (SOUZA, 2009, p.47).

Entende-se, também, sobre as diferenças entre educação rural e educação do campo que

A diferença reside na concepção de educação que as norteia. A educação do campo está assentada em uma perspectiva emancipatória, em uma educação projetada para o futuro. A educação rural está assentada numa perspectiva que concebe o campo como o lugar do atraso, e os trabalhadores, como pessoas que precisam de orientação e de escola que transmita conteúdos com caráter urbano (SOUZA, 2009, p. 48).

Busca-se uma transformação no ensino das escolas do campo, que devem ser reorganizadas para o sujeito do campo. A comunidade deve-se fazer ouvir e ser representada pelas políticas públicas para que esse sujeito do campo seja valorizado por meio da escola do campo.

Souza, sobre a escola localizada no campo, no estado do Paraná, afirma que,

A escola é rural e a escola é do campo no estado do Paraná. É preciso reconhecer essa realidade para fazer avançar uma prática educativa dialógica – tanto na formação inicial quanto na continuada; tanto na prática educativa fora do ambiente escolar quanto na prática escolar. É preciso reconhecer a existência da escola rural justamente para planejar a sua superação, por meio da valorização dos sujeitos que nela estão; por meio da valorização de um Projeto Político-Pedagógico transformador, concomitante a um projeto de campo que propicie a vida, o trabalho e a produção sociocultural (SOUZA, 2011, p.39).

Para Caldart (2012), a educação do campo constitui uma luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à escola e essa luta não foi feita simplesmente para eles, mas por eles. A educação do campo não só *para* ou *com*, é *dos* camponeses.

O meio rural vem sendo marginalizado desde a sua ocupação. As escolas localizadas em áreas urbanas atendiam em sua grande maioria alunos urbanos. O trajeto até as escolas da cidade era muitas vezes tão longo que as escolas eram

trocadas pelo trabalho na lavoura. Agora, com a organização do MST na luta pela terra e também pela escola, esse lugar que estava sendo esquecido pelas autoridades sofre mudanças que transformaram a vida dos moradores do campo.

Sobre as transformações que a educação do campo está sofrendo, Arroyo (2011), que temos algumas questões a serem respondidas para que esse processo tenha sucesso e resulte em uma educação de qualidade para os moradores do campo.

A questão que se coloca para a escola é a seguinte: como vincular o cotidiano da escola, o currículo, a prática escolar com essas matrizes culturais e essa dinâmica do campo? Acredito que os professores, as professoras, deveríamos perguntar-nos que matrizes são estas? Que raízes culturais são estas? Como incorporá-las aos currículos, às práticas? Como se manifestam, por quais processos de transformação estão passando? Como defender esses valores contra a cultura hegemônica que tenta marginalizá-los? (ARROYO, 2011, p.79).

Arroyo (2012) destaca a segregação que os moradores do campo sofreram e descreve sua luta pela escola para que se firmem como sujeitos de conhecimento.

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra tem uma preocupação com a educação para a população do campo. Essa educação não deveria ser uma cópia da educação urbana, mas uma educação em que os valores dos sujeitos do campo sejam levados em consideração, que as especificidades locais sejam ressaltadas, para que o sujeito do campo se reconheça e tenha proveito do que lhe é ensinado. Mas para que isso aconteça, os profissionais, ao atuarem nas escolas rurais, precisam ser capacitados, assim como os materiais didáticos devem ser aperfeiçoados e voltados para eles. Essa é mais uma batalha a ser conquistada em favor da educação. Nas escolas do campo, formar cidadãos com visão planetária e de totalidade da realidade em que estão inseridos é inverter uma ordem preestabelecida pela sociedade.

Segundo Souza (2006),

É sabido que a educação rural foi organizada em função dos interesses, urbano-industriais e que contribuiu com os processos de expropriação da terra e que o MST tece propostas originadas da discussão como trabalhadores rurais, portanto, com a intenção de que eles sejam os sujeitos centrais da educação do campo (SOUZA, 2006, p. 102).

A discussão sobre a educação rural e do campo se dá em busca de uma educação de qualidade para os moradores das áreas rurais. Sabemos que a parcela da população que habita essas áreas é grande e que o Brasil é bem mais rural do se pode imaginar, conforme afirma Veiga (2003).

O Brasil é mais rural do que oficialmente se calcula, pois a essa dimensão pertencem 80% dos municípios e 30% da população. Um atributo que nada envolve de negativo, já que algumas das principais vantagens competitivas do século XXI dependerão da força de economias rurais. São estas as duas principais conclusões a que se chega quando se analisa a atual configuração territorial do país tendo presente os mais recentes indicadores sobre o destino da ruralidade nas sociedades humanas mais avançadas. Para isso é preciso superar a abordagem dicotômica, mas sem cair na ilusão de que estaria desaparecendo a histórica contradição urbano-rural (VEIGA, 2003,p.15).

A industrialização no Brasil não retirou todas as pessoas do campo, ele ainda é rico e povoado. E na última década, há uma busca mais determinada por melhorias na área educacional do campo. Entender o sujeito do campo e disponibilizar para ele aquilo a que ele tem direito, necessita comprometimento dos governantes. Essa luta de direito à educação para os moradores do campo surge praticamente junto à luta da resistência à opressão, que hoje se dá pelo direito a uma educação dos moradores 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 e da agricultura, mas os ultrapassa ao escolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, 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 (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p.176).

Espera-se que os moradores do campo sejam vistos como sujeitos ricos em cultura, um povo que produz, que sonha e busca desenvolvimento. Embasado nas leis o governo necessita dar garantia a esses povos, que abastecem a sociedade com os recursos provenientes do seu trabalho. Seus valores precisam ser preservados e sua escola necessita estar em sintonia com sua vida cotidiana. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, em seu parágrafo único, estabelece:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a 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).

A Escola do Campo não pode estar desvinculada da realidade dos seus moradores. Ela deve estar totalmente entrelaçada à sua realidade, para que sua cultura e o seu sujeito sejam preservados e valorizados.

3.1.1 A Trajetória da Educação do Campo

O Brasil é um país com vastas extensões territoriais e predominantemente agrícola, mas, apesar disso, não faz as autoridades se manifestarem sobre a condição de vida dos sujeitos do campo nas primeiras Constituições de 1834 e 1891, em que não há menção à educação rural.

A primeira referência à educação rural surge na Constituição de 1934, que substituiu a de 1891. É estabelecida por essa Constituição a educação gratuita e obrigatória para o ensino primário. Nesta Constituição, no artigo 121, parágrafo 4º, à educação rural se contempla:

O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial em que se atenderá, quanto possível, ao disposto nesse artigo. Procurar-se-á fixar o homem ao campo, cuidar de sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas (BRASIL, 1934).

E ainda complementa, no artigo 156,

Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (BRASIL, 1934).

A preocupação das autoridades era a de manter a população rural no campo, não atraí-la para a área urbana. Na Constituição de 1937, outorgada por Getúlio Vargas, alguns avanços democráticos caíram por terra. A educação volta a ter um caráter elitista, separando ricos e pobres por meio da educação.

Foi criada, em 1945, a Comissão Brasileira de Educação das Populações Rurais com a qual, segundo Leite (2002), o governo procurou instalar projetos educacionais na zona rural e centros de treinamentos para professores.

A criação da ACAR – Associação de Créditos à Assitência Rural, em 1948, resultaria, em 1976, na instituição da Emater, visando à valorização do sujeito do campo, por meio do seu desenvolvimento. Esses dados constam no site da Emater (EMATER, 2014) de Minas Gerais. Os bons resultados da ACAR resultaram na criação, em 1954, da ANCAR – Associação Nordestina de Crédito e Assistência Rural.

A Constituição de 1946 tem algumas alterações referentes à educação e destinou, naquele momento, a responsabilidade da escolarização dos povos do campo às empresas que mantêm mais de cem funcionários, conforme o artigo 168, inciso III. Segue artigo da Constituição de 1946,

- I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;
- II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;
- III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes (BRASIL, 1946).

Na trajetória da educação do campo, no ano de 1961, temos a delegação, pela LDB nº 4024/61, que a escola fundamental rural seja estruturada pelo município. Em 1967, com a lei nº 5.379, é criado o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização).

Somente em 1996, com a lei nº 9.394, a educação do campo é separada da educação urbana. É nessa lei, também, que se ressalva a importância da escola em atender seus sujeitos, respeitando suas peculiaridades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação é um importante marco para a educação brasileira, despontando um avanço. Seu artigo 28 estabelece a adequação necessária, inclusive curricular, para atender a população do campo, ribeirinha ou qualquer outra comunidade com suas peculiaridades.

- Art. 28 Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Por meio desses decretos e leis, a educação para os moradores do campo dá um passo à frente, buscando conceder-lhes as escolas que eles buscam por direito, a escola pensada para eles, a escola que os valorize. Para Souza:

O MST vem sendo um dos sujeitos centrais na luta pela Educação do Campo, pensando as áreas de assentamento e acampamentos especialmente. Trata-se de uma proposta que tenta desenvolver uma concepção humanista e crítica da educação, sustentada em teorias de aprendizagem sociocultural (SOUZA, 2006, p.57).

Na Constituição de 1988 é instituído o direito a todos de frequentarem a escola gratuitamente, mas não há menção específica à educação no campo.

Conforme o artigo 205,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Buscando expandir a educação de que os moradores do campo necessitam, em 4 de novembro de 2010, o Decreto n.º 7352 traz os 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;
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL 2010).

Em 2002, são instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Conquista que deverá ser mantida em vigilância para que não caia no esquecimento. Fernandes, sobre a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, ressalva:

No momento histórico recente temos aprendido que mesmo os direitos mais sagrados são usurpados em nome de um suposto desenvolvimento. Por essa razão, nenhuma conquista é garantida sem organização permanente (FERNANDES, 2006, p. 136).

O campo é o lugar de vida, de trabalho, de estudo dos que lá habitam e apresenta conquistas importantes e ímpares no que se refere à educação.

O parágrafo único das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo reitera:

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 do país (BRASIL, 2002).

Segundo Souza, o ano de 2002 foi importante para as escolas localizadas no campo e, sobre as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as escolas do campo, cita que

As diretrizes Operacionais da Educação Básica para as escolas do campo de 2002 vieram a ser o documento pioneiro no reconhecimento normativo e legal da Educação do Campo (SOUZA, 2012, p. 755).

A aprovação das diretrizes, em 2002, representa, segundo Fernandes (2006, p. 136), um avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é o espaço essencial para o desenvolvimento humano.

No estado do Paraná, em 2006, são aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. O diálogo entre o governo e os favoráveis à educação do campo avançou em direção ao reconhecimento da valorização e preocupação com o homem do campo que, durante tantos anos,

escreveu sua história no abandono e no esquecimento, na crença da sua inferioridade pregada pelos moradores das áreas urbanas.

3.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PARADIGMAS CONSERVADOR E EMANCIPADOR OU TRANSFORMADOR

A discussão sobre a Educação Ambiental inicia-se com a preocupação em conseguir identificar os paradigmas que sustentam a Educação Ambiental. A vertente transformadora e a convencional são paradigmas antagônicos e, segundo Loureiro, importantes para compreender e desenvolver uma reflexão em torno da Educação Ambiental. Para Loureiro (2004),

[...] a Educação Ambiental transformadora procura a realização humana em sociedade, enquanto forma de organização coletiva, de nossa espécie, e não pela simples cópia de uma natureza descolada do movimento total (LOUREIRO, 2004, p. 20).

Segundo Loureiro (2004), o quadro 2 expõe algumas das características do paradigma convencional e do transformador:

QUADRO 2 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL CONSERVADORA X EMANCIPATÓRIA

Educação Ambiental Conservadora	Educação Ambiental Emancipatória
Educação entendida enfaticamente em sua dimensão individual, baseada em vivências práticas de sensibilização, com a secularização ou baixa compreensão de que a relação do eu com o mundo se dá por múltiplas mediações sociais.	A educação transformadora busca redefinir o modo como nos relacionamos conosco e com as demais espécies e o planeta. Por isso, é vista como um processo de politização e publicização da problemática ambiental por meio da qual o indivíduo, em grupos sociais, se transforma e à realidade.
Educação como ato comportamental pouco articulado à ação coletiva e à problematização e transformação da realidade de vida, despolitizando a práxis educativa.	Em termos de procedimentos metodológicos, a Educação Ambiental transformadora tem na participação e no exercício da cidadania princípios para a definição democrática de quais são as relações adequadas ou vistas como sustentáveis à vida planetária em cada contexto histórico.
Centrada no indivíduo, no alcançar a condição de ser humano integral e harmônico.	Educação Ambiental transformadora enfatiza a educação enquanto processo permanente, cotidiano e coletivo pelo qual agimos e refletimos, transformando a realidade de vida.

FONTE: Loureiro (2004, p. 28)

Com o desenvolvimento ilimitado, vivemos uma crise ambiental, mas não somente de caráter econômico. Essa crise é ampla e nos remete à preocupação de como diminuir a devastação e construir uma economia sustentável. Para construirmos essa economia, a escola tem importância primordial, pois a sociedade requer indivíduos com capacidade de intervenção na realidade global.

O paradigma cartesiano não agrega essas condições, pois o conhecimento das partes não é suficiente para conhecer o todo, e o conhecimento do todo não pode ser isolado do conhecimento das partes. Estudar o meio ambiente de forma fragmentada dificulta a ligação universal entre os seres. O paradigma cartesiano nos impede de abordar a crise ecológica em sua forma necessariamente multifacetada. Precisamos aprender a interpretar as crises ambientais em sua complexidade, por isso o paradigma sistêmico se torna mais consistente.

Em contrapartida, o paradigma sistêmico surgiu por volta do século XX, fazendo cair por terra o paradigma cartesiano, surgido nos séculos XVI e XVII, com a concepção de um mundo fragmentado. O paradigma sistêmico contraria essa divisão, e acredita que o mundo só pode ser compreendido a partir de um todo maior.

No paradigma sistêmico, cada ser da natureza é uma partícula do todo e todos os fatores estão integrados. Porém, para que esse conceito seja aceito, é necessário tempo, por se tratar de um processo lento.

O novo cidadão deve se formar a partir dos conceitos totalitários onde ele consiga se situar, organizar, compreender e refletir o conhecimento de forma eficaz, construtiva e transformadora.

Sabemos que nas ações dos seres humanos, muitas vezes, o conhecimento continua compartimentado, desunido, tanto na educação formal quanto na não formal. É necessário não mais se fragmentar, mas, sim, integrar conhecimentos para que seja possível entender e contribuir com o universo.

Sobre a Educação Ambiental crítico-transformadora no contexto escolar, Torres, Ferrari, Maestrelli (2014) reiteram:

Dessa forma, uma contribuição efetiva da educação escolar voltada à formação de sujeitos críticos e transformadores, tendo como horizonte a construção de conhecimentos e práticas que lhes propiciem uma intervenção crítica na realidade, requer a consideração da não neutralidade dos sujeitos escolares no processo de ensino e aprendizagem no qual se encontram inseridos. Assim, o sujeito *crítico e transformador* é formado para

atuar em sua realidade no sentido de transformá-la, ou seja, é o sujeito *consciente* das relações existentes entre *sociedade, cultura, natureza, entre homens e mundo*, entre *sujeito e objeto*, porque se reconhece como parte de uma totalidade e como sujeito ativo do processo de transformações sócio-histórico-culturais. (TORRES, FERRARI, MAESTRELLI, 2014, p.15)

Enfatiza-se a importância da construção de abordagens teórico-metodológicas que propiciem que o sujeito tenha concepções de mundo antagônicas, diferentes das concepções em que o sujeito é neutro.

Contrapõe-se, também, a crença de que a educação é o acúmulo de conhecimento e transmissão de conteúdo professor-aluno, como uma única via. O diálogo entre aluno e professor alimenta e sustenta o processo de ensino-aprendizagem de maneira natural e construtiva. Os alunos sentem-se incubidos a refletir e, automaticamente, a relacionar comunidade escolar, cultura e natureza. Segundo a pedagogia Freireana, inserir os alunos no processo de ensino e aprendizagem faz com que eles se constituam em sujeitos no mundo e que assim possam participar do processo existente entre sociedade, cultura e natureza. Essa interação se concretiza por meio dos temas geradores⁴ que precisam fazer parte das rotinas escolares.

Segundo os autores,

Em um contexto de EA escolar, o desenvolvimento do trabalho educativo pautado em temas geradores, representativos das relações entre sociedade, cultura, natureza, pode permitir a práxis pedagógica que é a reflexão ação dos educandos e educadores sobre a realidade sócio-histórico-cultural vivida e a ser transformada – o que se dará por meio de processos formativos e práticas curriculares e didático-pedagógicas freireanas (TORRES; FERRARI; MAESTRELLI, 2014, p. 16).

O professor contribui e participa do processo de ensino-aprendizagem, levando o aluno a tornar-se um ser crítico e emancipado. Os temas socioambientais, despertam a preocupação para os anseios da realidade local que não estão separadas de questões globais.

3.2.1 Contextualização da Educação Ambiental

⁴ São temas que contribuem para uma metodologia crítica e emancipatória, que levam os alunos à reflexão.

As mudanças que permeavam o mundo no século XVIII, o crescimento das cidades, o êxodo rural, o acelerado consumo dos recursos naturais, despertaram a preocupação com o meio ambiente e a gestão ambiental.

A expressão *Educação Ambiental*, segundo Dias (2000) surge pela primeira vez em uma universidade europeia, na Grã-Bretanha, no ano de 1965, em um evento de educação, *The Keele Conference on Education and Countryside*. Desde então, muito se discute sobre o meio ambiente, seus recursos e a preservação ambiental, primeiramente de uma forma mais conservadora e, atualmente, de maneira mais crítica e reflexiva. Sobre os fundamentos da Educação Ambiental, Loureiro (2004) afirma:

Objetivamos, sim, definir as premissas que fundamentam uma tendência crítica que enfatiza a Educação Ambiental com uma visão paradigmática diferenciada da e na educação e que, pela explicitação do contraditório, torna compreensíveis os diferentes modelos encontrados em projetos e programas formais, informais e não formais. (LOUREIRO, 2004, p. 21)

Parafraseando Layaarages (2006, p. 7), a Educação Ambiental é o nome que se deu, ao longo da história, às práticas educativas relacionadas às questões ambientais.

No Brasil, a Educação Ambiental começou a ser ressaltada tardiamente, a partir de 1972, com a Conferência Internacional de Estocolmo, que foi primeiramente organizada pelos Estados Unidos e reuniu vários países, entre eles o Brasil. Nesse evento foram debatidos a necessidade da preservação do meio ambiente e o desenvolver desenfreado dos países subdesenvolvidos.

3.3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

Na década de 1980, a Educação Ambiental é citada na lei n.º 6938⁵, de 1981, e na Constituição de 1988, nos artigos 205 e 225, § 1.º, inciso VI. A lei atribui ao poder público a responsabilidade pela Educação Ambiental em todos os níveis de ensino. Essas leis não causaram muita diferença na realidade ambiental e na formação de um sujeito sustentável. Alguns momentos foram importantes para a

⁵ O artigo 2.º estabelece que a Política Nacional do Meio Ambiente tem por objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana.

instituição da Lei n.º 9795, em 1999. Um deles ocorreu em 1985, quando o MEC, no parecer 819/85, reforça a inclusão de conteúdos ecológicos nas grades curriculares dos alunos dos 1.º e 2.º graus. Esses conteúdos deveriam estar integrados a todas as áreas do conhecimento. No capítulo IV da Constituição de 1988 consta:

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988).

Na década de 1990, temos a portaria 671 do MEC. Em 1991, essa portaria determinou que a Educação Ambiental deveria permear todo o currículo nos diferentes níveis de ensino e reforçou a necessidade de capacitação de professores. São instituídos, por meio da portaria 2421/91, grupos de estudos de Educação Ambiental cujo objetivo seria o de estabelecer metas e estratégias junto às secretarias estaduais de educação.

Em 1992 o Rio de Janeiro foi marcado por um evento, o Rio 92, no qual foi elaborada a Agenda 21, que almejava o desenvolvimento sustentável em nível mundial. No Brasil, a Agenda 21 é um instrumento de planejamento participativo, de acordo com o Ministério do Meio Ambiente.

Somente em 1999 é instituída a Lei n.º 9795, na qual, em seu art. 1.º, a Educação Ambiental é assim conceituada:

Art. 1º Entende-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

A Educação Ambiental vem se constituindo legalmente no Brasil de forma lenta e alcançando a educação da mesma forma. Amparada por lei na educação, desde 1999, a Lei n.º 9795 estabeleceu a Educação Ambiental como obrigatória nas escolas em todos os níveis de ensino, mas eximiu que esta se tornasse disciplina isolada, conforme aparece no art. 10º, § 1.º. O ensino nas escolas deveria acontecer de forma transversal, sistêmica e articulada. Para que isso se tornasse realidade, precisaríamos de professores e gestores preparados para desenvolver a prática socioambiental na transversalidade.

Segundo Jacobi (2003), a Educação Ambiental tem um desafio perante a educação e a sociedade, isto é:

O desafio que se coloca é de formular uma Educação Ambiental que seja crítica e inovadora em dois níveis: formal e não formal. Assim, ela deve ser acima de tudo um ato político voltado para a transformação social (JACOBI, 2003, p.189).

Para Jacobi (2003, p.10), a Educação Ambiental deve ser vista como um processo de permanente aprendizagem que valorize as diversas formas de conhecimento e forme cidadãos com consciência local e planetária. O movimento socioambiental surge no Brasil, na década de 1980, e influencia a Constituição de 1988. A questão ambiental é destacada de maneira visível pela primeira vez em uma constituição brasileira.

3.4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental concebem documentos sobre a Educação Ambiental a serem incluídos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica para que, dessa forma, estejam obrigatoriamente presentes no sistema nacional de ensino.

A Coordenação Geral de Educação Ambiental, CGEA/SECAD/MEC, que integra o Órgão Gestor Nacional de Política Nacional de Educação Ambiental⁶, envia o documento para o Conselho Nacional de Educação (CNE), que oficializa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

Após a trajetória que as leis para a Educação Ambiental percorreram no Brasil, em 2012, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. A preocupação com o homem, a natureza, os riscos ambientais, as mudanças socioambientais e o desenvolvimento desenfreado dos centros urbanos levaram à instituição da Educação Ambiental obrigatória, levando

⁶ Conforme a proposta das DCNs para Educação Ambiental, o Órgão Gestor de Política Nacional de Educação Ambiental é integrado pela Diretoria de Educação Ambiental do Meio Ambiente – DEA / MMA e pela coordenação-geral de Educação Ambiental – CGEA / MEC.

em consideração o papel transformador e emancipatório que a Educação Ambiental exerce no contexto social. O artigo 2.º do documento resguarda

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2012).

Loureiro (2004) fala da Educação Ambiental no Brasil, definida como uma matriz de educação emancipatória, como um elemento de transformação social. Complementa, ainda,

[...] inspirada no fortalecimento dos sujeitos, no exercício da cidadania, para a superação das formas de dominação capitalista, compreendendo o mundo em sua complexidade como totalidade (LOUREIRO, 2004, p. 66).

No Brasil, a Educação Ambiental dá um passo no sentido do reconhecimento da integração entre sociedade e natureza, contrapondo-se à espoliação que resulta na crise ambiental atual. As diretrizes foram resultado da trajetória ambiental que o Brasil vem percorrendo nos últimos anos.

A LDB de 1996, que organiza e estrutura as competências educacionais, não faz menção significativa à Educação Ambiental, e por isso as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental tiveram um papel transformador na trajetória da EA no Brasil.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo se apresentará a metodologia percorrida para esta pesquisa e a especificação da definição pela abordagem qualitativa fundamentada em Minayo (2012) e também a análise de conteúdos, seleção dos materiais e os passos necessários para a pesquisa exploratória, fundamentada em Bardin (2009).

Esta pesquisa faz parte da linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores e do Observatório de Educação: Reformulação do PPP das Escolas do Campo da UTP.

4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

A abordagem qualitativa foi definida para esta pesquisa por ser o método mais adequado para a transposição dos resultados buscados, pois, de acordo com Minayo (2012), a profundidade das relações humanas e sociais abordadas na pesquisa qualitativa é muito mais extensa que dados quantificáveis.

O processo de trabalho científico em pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2012), pode ser dividido em três etapas: a primeira é a fase exploratória; a segunda, o trabalho de campo; e a terceira envolve a análise e o tratamento do material empírico e documental.

Durante a fase exploratória, o projeto de pesquisa foi estruturado, assim como a organização da pesquisa, o cronograma, o local, o sujeito e os objetivos.

Na segunda fase, iniciou-se a pesquisa de campo com as observações, as entrevistas, a análise de documentos da escola e a confirmação dos sujeitos e objetivos da pesquisa.

Na última fase, os dados são analisados a luz da fundamentação teórica.

Estabeleceu-se um cronograma de visitas, que resultaram nas observações das nove turmas da escola, nas muitas conversas informais com professores e funcionários, que derivaram em uma aproximação entre pesquisador e sujeito. Segundo Viana (2003, p.12): “Ao observador não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e

processos humanos”. As entrevistas, que ocorreram em outubro de 2014, também estavam previstas no cronograma da pesquisa de campo.

4.2 ETAPAS DA PESQUISA

A pesquisa foi dividida em três etapas:

- Análise documental da legislação e análise bibliográfica, que estão dispostas no capítulo dois.

- Construção dos procedimentos de análise e coleta de dados no campo de pesquisa.

- Análise dos dados e obtenção dos resultados, apontado no quinto capítulo.

4.3 PESQUISA DE CAMPO E PARTICIPANTES

A escolha da abordagem qualitativa trouxe à pesquisa um caráter humano e de aproximação ao sujeito. Mesmo nos momentos informais, fora das observações e das entrevistas, os dados eram colhidos.

Leva-se consigo uma tabuleta imaginária que se coloca em cada sujeito e em cada parede, muro ou árvore. A tabuleta diz: “A minha meta prioritária é de recolher dados”. Em que medida o que eu faço se relaciona com este objetivo? (BOGDAN; BILKEN; 1994, p.128):

Bogdan e Bilken (1994, p.137) sugerem que se ouça o que as pessoas dizem. “Encare cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo”.

Os temas socioambientais precisam estar presentes de forma transversal no ensino. Nas escolas localizadas no campo, buscou-se identificar se essas organizações estavam acontecendo e como estava alinhada à educação do campo.

Nesta pesquisa, optou-se por incluir todos os sete professores da escola, para que o conjunto de dados disponíveis fosse o mais completo possível no âmbito da escola em questão, ressaltando que alguns professores dão aula em mais de uma turma, no período da manhã e da tarde.

O primeiro passo após a visita à Escola Pinheiro foi a apresentação e explicação da pesquisa para a direção e a obtenção do consentimento para a execução da pesquisa na escola. As observações foram autorizadas e efetuadas em

práticas significativas. Sorrentino (2005), professor da USP, é responsável por discussões sobre processos emancipatórios. Loureiro (2007) vê que a missão do professor é trazer a Educação Ambiental para a realidade do aluno e fazer uma discussão sobre o processo de conscientização, palavra comumente usada, quando se refere à Educação Ambiental.

Para conceituar a educação do campo, os principais autores foram Arroyo (2011), Caldart (2011) (2012), Molina (2011) e Souza (2006) (2009) (2010). De maneira clara e articulada, tais autores destrincham a trajetória da educação rural e do campo, no estado do Paraná e no âmbito nacional.

5 PRÁTICA PEDAGÓGICA SOCIOAMBIENTAL: LIMITES E POSSIBILIDADES

Este capítulo apresenta as particularidades do município e tem como referência a pesquisa de campo, os dados coletados e trabalhados para o levantamento de dados importantes para a pesquisa. Ao analisarmos a Prática Socioambiental dos professores da escola localizada no município de Campo Magro, buscamos identificar a prática pedagógica desses professores voltados à educação socioambiental na escola do campo.

5.1 O MUNICÍPIO DE CAMPO MAGRO

Campo Magro localiza-se a noroeste da capital do Paraná e faz parte da região metropolitana de Curitiba. Está entre os 29 municípios que compõem a RMC, segundo dados do site da COMEC⁷ (COMEC, 2015).

⁷ COMEC – Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba. Criada pela Lei Estadual n.º 6. 517, para coordenar as ações de interesse público e planejar soluções conjuntas para as necessidades da Região Metropolitana de Curitiba (RMC).

MAPA 1 – MUNICÍPIO DE CAMPO MAGRO, PARANÁ



FONTE: Prefeitura de Campo Magro, 2014. Disponível em: <<http://www.campomagro.pr.gov.br/>>

Diferencia-se dos outros municípios da região metropolitana de Curitiba, devido aos terrenos acidentados, que variam de 800 a 900 metros de altitude.

O município de Campo Magro tem seu nome originado do tropeirismo⁸. Em razão de as pastagens diminuírem no inverno, o gado emagrecia e, assim, surgiu o nome do município de acordo com informações disponíveis no site da prefeitura municipal (PREFEITURA CAMPO MAGRO, 2013), fornecidas pelo pesquisador José Carlos da Veiga Lopes. Em 1971, o nome Campo Magro aparece na lista de ordenanças da vila de Curitiba com oito casas.

Em 1910, pela lei n.º 970, foi criado o distrito de Campo Magro⁹, em Almirante Tamandaré. Em 1995, com a Lei Estadual n.º 11.221, segundo dados da prefeitura, Campo Magro deixa de ser distrito e passa a ser município. Tem como seus municípios limítrofes Almirante Tamandaré, Itaperuçu, Campo Largo e Curitiba.

⁸ Prática comum no século XVII para o transporte de muares e cavalos, entre as regiões produtoras e as consumidoras dos animais.

⁹ Campo Magro é um município com características rurais. Seu território, de 275.352 km², tem 28 km² de área urbana, o restante são áreas rurais, segundo dados do IBGE.

MAPA 2 – MAPA DO PARANÁ E DO MUNICÍPIO DE CAMPO MAGRO

LOCALIZAÇÃO



FONTE: IPARDES



FONTE: IPARDES
NOTA: Base Cartográfica ITCG (2010)

FONTE: Ipardes, 2014. Disponível em: <<http://www.ipardes.pr.gov.br/>>

5.1.1 Atividade Econômica de Campo Magro

A atividade econômica do município está fundamentada na agricultura, de subsistência e comercial, conforme (Figura 1), mas destaca-se como produção familiar. Os principais produtos cultivados pelos moradores e produtores são: feijão, milho, batata, olericultura, frutas, hortaliças (Figura 2) e muitas propriedades se destacam pela produção orgânica.

FIGURA 1 – AGRICULTURA DA REGIÃO



FONTE: A autora (2014).

O município também é significativo criador de animais, sendo os principais: gado, peixes e porcos. Outra fonte de renda da população, segundo dados da Emater¹⁰, é a atividade florestal, com 318 produtores, cuja maioria trabalha com a bracatinga e o pinus.

¹⁰ Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Governo.

FIGURA 2 – PLANTAÇÃO DE MILHO



FONTE: A autora (2014).

O município ainda se destaca pelas atividades artesanais, produzindo vinho, compotas, queijos, doces, sucos, pastas. A produção de fibras naturais e sintéticas faz o município ser reconhecido nacionalmente.

Campo Magro é conhecido pela sua vasta área verde, mais de 200 km², distribuídos entre plantações, reservas, rios e morros, e pela pouca poluição. O município se diferencia das outras regiões metropolitanas de Curitiba pelos terrenos acidentados, que caracterizam a região.

É marcado por áreas de lazer e pelo ecoturismo. Nos finais de semana, são recebidos atletas e famílias da região, que vêm desfrutar da natureza, da comida típica e das inúmeras opções de trilhas e esportes que podem se praticados, inclusive o salto de parapente feito no Morro da Palha (Figura 4).

FIGURA 3 – TERRENOS ACIDENTADOS



FONTE: A autora (2014).

O tipo de vegetação predominante é a Mata Atlântica. Um dos pontos acidentados mais conhecido da região é o Morro da Palha, com 1.190 metros de altitude.

FIGURA 4 – MORRO DA PALHA



FONTE: A autora (2014).

No município existe uma associação de turismo, conhecida como Turismo Rural “Verde que te quero Verde”. Há uma central de informações que funciona de sexta-feira a domingo, próxima à estrada do Cerne, um dos pontos turísticos de Campo Magro. No site do Turismo Rural (TURISMO RURAL, 2014), podemos verificar os pontos turísticos do município, que ao longo de estradas rurais, contam com restaurantes, chácaras, parques de lazer, morros que servem para a prática de esportes radicais, trilhas, cachoeiras, dentre outras atrações. Todos esses detalhes estão disponíveis no site do Turismo Rural de Campo Magro.

FIGURA 5 – RESTAURANTE O CASARÃO



FONTE: A autora (2014).

O restaurante O Casarão (Figura 5), está localizado na área rural do município de Campo Magro, região metropolitana de Curitiba e cerca de 10 km da área urbana. Suas instalações foram feitas em uma casa de mais de duzentos anos. Construída por um português e seus porões já serviram como abrigo para escravos, conforme dados do site do restaurante (RESTAURANTE O CASARÃO, 2015). O restaurante recebe nos finais de semana, muitos atletas que buscam na região um contato mais próximo com a natureza e que gostam de desfrutar de uma comida caseira e típica da região.

FIGURA 6 – CACHOEIRA DA PROFESSORINHA



FONTE: A autora (2014).

Entre vários pontos turísticos que a região apresenta, a Figura 6 apresenta a Cascata da Professorinha, que fica a 100 metros do restaurante O Casarão é muito visitada pelos turistas, por sua proximidade a estrada do Cerne. Para a visualização da cascata é necessário seguir uma trilha de 100 m em meio a mata.

FIGURA 7 – RESTAURANTE PEDRA CHATA



FONTE: A autora (2014).

O restaurante Pedra Chata, exibido na Figura 7, é mais uma opção de lazer na região, mais próximo a área urbana, tem seu cardápio baseado em comidas tradicionais da cultura polonesa, conforme informações do site do restaurante (RESTAURANTE PEDRA CHATA, 2015). E ainda uma tirolesa que deixa o visitante mais próximo a natureza.

Todos esses restaurantes empregam pessoas da região, em muitas situações os jovens fazem parte desse corpo de trabalhadores. Ao mesmo tempo que estão inseridos no meio rural, desconhecem o potencial no município em que residem.

5.1.2 Unidade de Valorização de Recicláveis

Em Campo Magro, no ano de 1990, foi fundada a antiga Usina de Reciclagens, exibida na Figura 8, que atualmente leva o nome de Unidade de Valorização de Recicláveis (UVR), onde trabalham aproximadamente 200 pessoas. Em sua maioria, os trabalhadores residem em Campo Magro, mas há ainda funcionários de Campo Largo e de Almirante Tamandaré.

Segundo o monitor da instituição, responsável pelo museu e pela recepção de visitantes, nessa unidade é processado 25% de todo o lixo reciclável da cidade de Curitiba, o que representa cerca de 800 toneladas por mês, das quais pelo menos 30% são descartadas devido à falta de mercado para comercialização ou à separação inadequada dos recicláveis. Esse montante é encaminhado para descarte no aterro localizado no município de Fazenda Rio Grande, na região metropolitana de Curitiba.

Ainda, segundo o técnico, muitas escolas de Campo Magro e da região visitam a instituição diariamente. Uma das atrações do local é o Museu do Lixo, que foi iniciado com um antigo funcionário da instituição, Afonso Cardoso, residente em Campo Magro e que tinha o hábito de colecionar curiosidades encontradas em meio aos recicláveis. Quando em sua casa faltou espaço para os objetos, surgiu a iniciativa do museu, e os itens foram deslocados para a instituição.

FIGURA 8 – UNIDADE DE VALORIZAÇÃO DE RECICLÁVEIS



FONTE: A autora (2014).

A Figura 8 da UVR apresenta a linha de separação dos materiais, a grande parte dos funcionários é composta por moradores da região. Na mesma Figura 8, ao lado direito, é apresentado o transporte dos materiais já embalados.

FIGURA 9 – CURIOSIDADES NO MUSEU DO LIXO



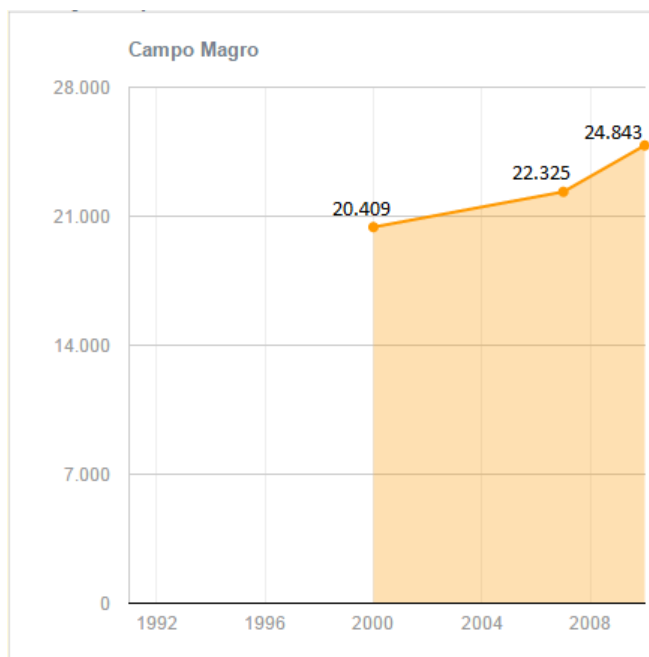
FONTE: A autora (2014).

Entre muitos descartes que são feitos juntos aos materiais recicláveis os mais inusitados são acomodados no Museu do Lixo, entre muitas peças interessantes, podemos encontrar um mapa de Curitiba de 1857 e uma réplica de uma face em mármore de origem grega que está exposta no Museu do Louvre em Paris, dispostos na Figura 9.

5.1.3 Dados demográficos

A população (Gráfico 1) é de aproximadamente 24.843 habitantes, dados do IBGE 2010. A densidade demográfica no último censo foi de 90,1 habitantes por km². Essa população está concentrada ao sul do município e ao longo da estrada do Cerne.

GRÁFICO 1– CENSO DEMOGRÁFICO



Fonte: IBGE: Censo Demográfico 1991, Contagem Populacional 1996, Censo Demográfico 2000, Contagem Populacional 2007 e Censo Demográfico 2010 (BRASIL, 2010). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>

A cidade possui rede de ensino municipal e estadual. Existem atualmente doze escolas municipais, sendo duas pertencentes à área rural. Na rede estadual são seis escolas e, dessas, apenas uma está localizada no campo. Todos os dados referentes às escolas do município de Campo Magro foram retirados do site da prefeitura municipal (PREFEITURA CAMPO MAGRO, 2013).

5.1.4 Local da Pesquisa: Escola Pinheiro em Campo Magro

A Escola Pinheiro está localizada a 17 km da área urbana de Campo Magro. Atualmente tem aproximadamente 240 alunos matriculados, distribuídos em nove turmas, da pré-escola até o quinto ano do ensino fundamental. Esses dados constam no Projeto Político-Pedagógico da escola. Todos os professores e alunos são moradores da área rural do município. Mais de 90% dos alunos utiliza o transporte escolar, feito em ônibus da prefeitura.

O Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas, da Universidade Tuiuti do Paraná, desenvolveu um trabalho com os professores e a reconstrução do PPP. Pesquisadores da universidade acompanharam os professores e a equipe diretiva durante esse processo, sempre

trazendo discussões e reflexões para os professores sobre as necessidades de uma educação voltada para os moradores do campo.

Em 2011 o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da escola foi de 4,6 e, em 2014, após a entrada dos pesquisadores, a escola comemorou o aumento do Ideb para 5,6.

A Escola Pinheiro iniciou suas atividades em 1991, por meio da Resolução n.º 310/91 de 25/10/91. Por meio da Resolução n.º 3034/97, de 10/9/97, a escola recebeu seu nome em homenagem a sua primeira diretora. Esses dados constam do PPP da escola (CAMPO MAGRO, 2014).

A escola foi fundada em 1990, quando Campo Magro ainda pertencia ao município de Almirante Tamandaré. A partir da doação de terrenos por moradores da região, a escola foi construída no bairro Retiro, na área rural. A mantenedora foi a prefeitura de Almirante Tamandaré, até 1997, quando o município foi emancipado. Atualmente a escola é mantida pela prefeitura de Campo Magro.

A escola tem características rurais, pelo local em que está inserida, pela procedência de alunos e professores que são exclusivamente moradores do campo e não pelos aspectos que envolvem a educação do campo. O local é de difícil acesso: todo o percurso da saída da área urbana de Campo Magro até a chegada à escola é feito por uma estrada de terra.

Segundo Souza (2011),

[...] a característica de uma escola do campo está centrada em três aspectos: 1) identidade construída no contexto das lutas empreendidas pela sociedade civil organizada, especialmente a dos movimentos sociais do campo; 2) organização do trabalho pedagógico, que valoriza trabalho, identidade e cultura dos povos do campo; 3) gestão democrática da escola, com intensa participação da comunidade. (SOUZA, 2011, p.32)

A escola rural, de acordo com Souza (2011) tem suas características assentadas em três aspectos, sendo eles:

1) distanciamento entre os conteúdos escolares e a prática social; 2) centralidade em materiais didáticos que valorizam o espaço urbano e ignoram o rural; 3) organização do trabalho pedagógico marcado pelo cumprimento de tarefas e de proposições oficiais. (SOUZA, 2011, p. 33).

A escola tem passado por um processo de transformação. Está deixando as práticas de uma escola rural e buscando práticas de uma escola do campo. Foi

possível constatar que os professores têm interesse pelo processo de modificação que a perspectiva da educação do campo vem incorporando às práticas pedagógicas dos professores. Levando em consideração o lento processo por que tal transformação passa, os primeiros sinais começam a aparecer na reformulação do Projeto Político-Pedagógico. Na Figura 10, pode-se observar que a escola teve um bom crescimento no IDEB do ano de 2011 para o ano de 2013.

FIGURA 10 – ESCOLA PINHEIRO



FONTE: A autora (2014).

A escola na qual esta pesquisa foi desenvolvida está em processo de reconhecimento da Educação do Campo. O primeiro passo nesse sentido foi o debate em torno do projeto-político pedagógico. Discussões sobre a valorização do sujeito, a cultura e a condição do morador da área rural têm sido relevantes na busca por esse objetivo.

Sobre a formação dos moradores do campo:

A realidade das escolas localizadas no campo ainda é dúbia. Existem escolas que já fizeram um debate sobre o Projeto Político-Pedagógico e encamparam a identidade de escola do campo; outras estão em processo de discussão e outras estão reconhecendo e se aproximando da Educação do Campo. Temos que problematizar mais o nosso país nos bancos escolares. (SOUZA, 2012, p. 19)

A reestruturação do PPP e os debates em torno da valorização do sujeito do campo, levantam os primeiros questionamentos em torno da não marginalização dos moradores das áreas rurais. A escola desperta para uma busca de melhorias e reconhecimento que esteve abafada diante da opressão que os centros urbanos causaram aos moradores rurais. O não contentamento àquilo que a eles era oferecido e a luta pelos direitos dos povos do campo, consolida a busca por uma Educação do Campo, que se concretizará de forma lenta e gradual, tendo em vista a necessidade de desconstrução de práticas rurais dos professores para uma emancipação com práticas voltadas à valorização e ao reconhecimento do sujeito do campo.

5.1.5 Perfil dos Pais dos Alunos da Escola Pinheiro

As informações a seguir foram retiradas do atual Projeto Político-Pedagógico da escola e foram adquiridas pela aplicação de questionário. Essas informações demonstram o perfil dos pais dos alunos da escola e confirmam a procedência do campo.

A escola atende várias comunidades da área rural do município, entre elas: Freguesia dos Laras, Terra Boa, Ouro Fino, Jacuzal, Campo da Cascavel, Conceição dos Túlios, Conceição dos Correias, Várzea, Canavial, Paina, Retiro, Conceição da Meia Lua, Meia Lua dos Freitas, Capivara dos Ferreiras, Barra de Santa Rita e Alto São Sebastião. Os professores também moram em muitas dessas comunidades, que ficam a uma distância entre 4 km e 20 km da escola.

FIGURA 11 – CULTIVO DE HORTALIÇAS



FONTE: A autora (2014).

Constatou-se que mais da metade dos pais dos alunos da escola em questão são trabalhadores do campo retirando seu sustento da agricultura, conforme Figura 11, que mostra uma dentre muitas propriedades que caracterizam a agricultura familiar. Isso nos remete à importância de potencializar o desenvolvimento do campo, de forma que seus moradores sejam valorizados e seus filhos sejam incentivados a ficar na área rural, a se desenvolverem e a buscarem usufruir daquilo que o campo oferece. Para isso os profissionais das escolas precisam ser capacitados a fim de levar os alunos à reflexão sobre a valorização da agricultura e o que provém dela, e elevar a sua autoestima para que sintam o desejo de se especializar e aplicar o conhecimento adquirido no campo.

5.2 PERFIL DOS PROFESSORES DA ESCOLA PINHEIRO

A prática pedagógica do professor que nasceu e estudou no campo é muitas vezes influenciada pelos professores e pela prática que ele viveu na comunidade escolar quando era aluno. O professor ainda se apega às suas referências para atuação em sala de aula. A análise de dados dessa pesquisa apresenta professores que atuam no campo e que vivenciaram a sala de aula como alunos. Segundo Tardif (2000), os professores muitas vezes deixam de aproveitar as práticas pedagógicas trabalhadas durante o curso superior e se apegam as práticas que presenciaram enquanto eram alunos.

Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E quando começam a trabalhar como professores são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais. (TARDIF, 2000, p.13).

Isso pode esclarecer algumas informações que foram coletadas durante as entrevistas (apêndice A). Os professores da Escola Pinheiro são todos moradores da zona rural do município de Campo Magro. Todos os professores nasceram na região e estudaram em escolas rurais.

QUADRO 5 – PERFIL DOS PROFESSORES - RESIDÊNCIA

Professor	Residência	Local de nascimento
P1	Jacuzal, Campo Magro / área rural	Nasceu em CM, na área rural
P2	Meia Lua dos Freitas, Campo Magro / área rural	Nasceu em CM, na área rural
P3	Campo da Cascavel, Campo Magro / área rural	Nasceu em CM, na área rural
P4	Conceição da Meia Lua, Campo Magro / área rural	Nasceu em CM, na área rural
P5	Barra de Santa Rita, Campo Magro / área rural	Nasceu em CM, na área rural
P6	Conceição da Meia Lua, Campo Magro / área rural	Nasceu em CM, na área rural
P7	Campina da Santa Rita, Campo Magro / área rural	Nasceu em CM, na área rural

FONTE: A autora (2014).

A escola em que a pesquisa foi desenvolvida, tem todo o corpo docente pertencente ao meio rural. Além de morarem no campo, os professores também estudaram em escolas localizadas no campo (QUADRO 5).

A análise dos dados nos mostra que os professores têm idade entre 27 e 48 anos (QUADRO 6) e todos afirmaram terem nascido no campo. A variada idade dos professores e o fato de todos terem nascido no campo e na região em que estão lecionando possibilitariam um entrosamento e um conhecimento mais amplo do local, possibilitando um trabalho mais direcionado com os alunos. As práticas que os professores apresentaram ainda estão muito intrínsecas ao meio urbano. Tanto pelo apoio do livro didático quanto a cultura da marginalização do campo.

QUADRO 6 – PERFIL DOS PROFESSORES - IDADE

Professor	Idade	Escola Pinheiro
P1	48	Sim
P2	33	Sim
P3	43	Sim
P4	27	Sim
P5	34	Sim
P6	43	Sim
P7	34	Sim

FONTE: A autora (2014).

Sobre a formação dos professores, muitos relataram que fizeram cursos a distância, devido à localização das suas residências. A dificuldade de transporte, a distância e as estradas ruins em dias de chuva se configuram como obstáculos aos estudos presenciais. Mesmo com muitas intempéries, os professores da escola buscam aperfeiçoamento e mais da metade deles já tem ou está concluindo uma pós-graduação.

Dos professores licenciados, quatro são formados em Pedagogia e três em Magistério Superior. Desses professores, quatro concluíram a pós-graduação (QUADRO 7).

QUADRO 7 – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Professor	Formação
P1	Magistério
P2	Pedagogia e pós-graduação em Gestão Educacional
P3	Pedagogia
P4	Antigo Magistério e Letras
P5	Pedagogia (em curso), pós-graduação em Educação Especial e Psicopedagogia
P6	Pedagogia e pós-graduação em Gestão
P7	Magistério Superior e pós em Pedagogia Escolar

FONTE: A autora (2014).

Compreendendo a importância da formação em Educação Ambiental para os professores e estando amparados pela Lei n.º 9795 de 1999 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, os professores foram indagados a respeito das formações na área de educação socioambiental que receberam no último ano. Resultou que os professores não conseguiram definir um curso ou projeto abordado pela escola, município ou Secretaria de Educação que embasasse o tema. Esse resultado nos leva a crer que os investimentos em cursos de formação nas áreas socioambientais, nas “escolas do campo”, são ainda muito baixos. Ao menos dois dos entrevistados disseram ter visto alguma coisa entre o ano passado ou o anterior com o pessoal do observatório do grupo de pesquisa, dirigido pela professora Maria Iolanda, da Universidade Tuiuti do Paraná. Ao menos cinco professores não conseguiram lembrar-se de nada consistente ou de algum tema que foi trabalhado.

Após análise das respostas dos professores, percebe-se que as formações na área ambiental, se houve, não trouxe para a prática desses professores temas ou práticas consistentes, que os fizessem comentar ao serem questionados.

O Professor 4 (QUADRO 8) afirma não ter recebido formação na área socioambiental, mas por interesse ao tema pesquisou sobre a Agenda 21.

“Não participei de formação, mas me informei sobre a Agenda 21, justamente por causa da proposta. E não ouvi falar mais. Mas fiz a pesquisa para meu conhecimento”. (P4)

Nesse sentido, há a importância de avaliar a formação que os professores estão recebendo sobre os temas socioambientais, para que não sejam totalmente responsabilizados pela ausência de aulas associadas a temas que os remetam à sua realidade. Sem uma formação direcionada e cursos de formação por parte da Secretaria Municipal de Educação, os professores acabam sendo responsabilizados de forma solitária por um problema que poderia ser compartilhado com os órgãos públicos. Considerando a importância dos alunos serem questionados e se questionarem sobre sua comunidade, sobre se reconhecerem enquanto personagens da história do município e da comunidade em que está inserido, a ausência de formação dos professores atinge diretamente os alunos.

QUADRO 8 – FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Professor	Formação sobre temas socioambientais
P1	Não.
P2	Específico não, mas tem coisas relacionadas. No Pacto oferecido pelo MEC, que é realizado no centro de Campo Magro.
P3	Eu acho que não. Não tenho lembrança.
P4	Não participei de formação, mas me informei sobre a Agenda 21, justamente por causa da proposta. E não ouvi falar mais. Mas fiz a pesquisa para meu conhecimento.
P5	Houve formação sobre as questões ambientais para as professoras de 4.º e 5.º ano, mas não lembro o ano.
P6	Um pouco. Estudamos com o projeto desenvolvido pela Tuiuti. E houve um projeto no município ano passado, retrasado... Um rapaz vinha aqui fazer um projeto de que não lembro o nome.
P7	Com a Maria Iolanda. Ano passado ou retrasado tivemos na semana pedagógica uma palestra sobre a questão socioambiental. Se não me engano, o tema era lixo.

FONTE: A autora (2014).

No que se refere ao conhecimento dos pontos turísticos da região de Campo Magro, local onde a Escola Pinheiro está inserida e ressaltando a importância desse quesito para a economia local, compreendemos ser pertinente identificar o conhecimento dos professores sobre sua região. Dos entrevistados, quatro professores responderam conhecer os pontos turísticos, citando alguns nomes, enquanto o restante disse conhecer, mas sem citar os pontos turísticos (QUADRO 9). O professor reconhecer e identificar a importância do local em que está inserido faria das suas aulas e abordagens mais voltadas para a realidade local, despertando interesse e valorização ao sujeito do campo. Para Freire (2011),

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. (FREIRE, 2011, p. 75),

A resposta do Professor 2 (QUADRO 9) sobre a região o destacou dos demais, quando disse não só conhecer, mas trabalhar sobre os pontos turísticos em sala de aula. O docente, com naturalidade, nos respondeu não só o que lhe havia sido questionado, mas aquilo que essa pesquisa tem buscado responder: os professores exercem práticas socioambientais em sala de aula na escola localizada no campo? A resposta foi que sim; mesmo dentro das dificuldades e da ausência de formação, o professor vem buscando inserir e trabalhar os temas da comunidade

com os alunos. Fez menção à prática pedagógica socioambiental em suas aulas, quando afirma que discute em sala sobre os pontos turísticos da região.

“Sim. Morro da Palha, Cachoeiras Gêmeas, Trilha do Ouro, Lagoa Feia. Já levamos algumas crianças para conhecer, mas trabalhamos também em sala de aula.” (P2)

Complementando temos mais duas respostas de professores que afirmaram conhecer a região, porém sem profundidade.

“Conheço alguns pontos turísticos do município, nem todos, porque são de difícil acesso: Morro da Palha, Cachoeiras Gêmeas, Trilha do Ouro, Cascata da Professorinha, casarão, Chácara Dona Ana”. (P3)

“Turismo é algo mais próximo de nós e não conhecemos. Tem gente que vem da cidade e conhece muito mais do que a gente daqui.” (P5)

QUADRO 9 – CONHECIMENTO SOBRE OS PONTOS TURÍSTICOS DA REGIÃO

Professor	Pontos turísticos da região
P1	Alguns. Morro da Palha, Trilha do Ouro, Cachoeiras Gêmeas, Cascata da Professorinha, Igreja Matriz, Casarão, Bar do Paulo.
P2	Sim. Morro da Palha, Cachoeiras Gêmeas, Trilha do Ouro, Lagoa Feia. Já levamos algumas crianças para conhecer, mas trabalhamos também em sala de aula.
P3	Conheço alguns pontos turísticos do município, nem todos, porque são de difícil acesso: Morro da Palha, Cachoeiras Gêmeas, Trilha do Ouro, Cascata da Professorinha, Casarão, Chácara Dona Ana.
P4	Campo Magro é conhecido pelo turismo.
P5	Turismo é algo mais próximo de nós e não conhecemos. Tem gente que vem da cidade e conhece muito mais do que a gente daqui.
P6	Sim. Casarão, Recanto Nativo, Bar do Paulo, Minas da Água.
P7	Não foi perguntado.

FONTE: A autora (2014).

Quando o tema socioambiental foi apresentado aos professores, durante a entrevista, pôde-se perceber uma falta de afinidade com o tema. Muitas vezes eles pediram para que a pergunta fosse refeita, e a palavra *socioambiental* soava como

algo novo. Isso demonstra a importância de mais investimentos por parte da Secretaria Municipal de Educação em formações com temas socioambientais.

Quanto às características socioambientais do município de Campo Magro (QUADRO 10), quatro disseram conhecer e três disseram conhecer um pouco. Porém, todos se referiram à agricultura como característica socioambiental da região. Apenas uma entrevistada se referiu ao manancial aquífero da região.

QUADRO 10 – CONHECIMENTO DOS PROFESSORES SOBRE CARACTERÍSTICAS DO MUNICÍPIO

Professor	Características socioambientais do município de Campo Magro
P1	Um pouco. Rios, solo, agricultura. Plantam milho e feijão.
P2	Sim. Rios, as plantações (verduras, milho, feijão) cuja produção é para o comércio.
P3	Sim. É uma área de manancial, isso posso dizer, é uma área que não pode ser prejudicada por causa da questão das águas. Existe um lençol freático muito bom no município. Há pessoas que moram próximas à minha casa e trabalham com produtos orgânicos, cultivam e fazem feira em Curitiba. Produtos que mais plantam: milho, feijão e recentemente soja, trigo, em áreas que têm sido arrendadas. Antigamente se plantava a batatinha, hoje não mais.
P4	São pequenos agricultores que produzem para subsistência. O milho tem mais saída no mercado. Outros produtos são as hortaliças, os grãos, o feijão. Geralmente são cultivados para subsistência ou vendidos para atravessadores. Grandes produtores são poucos. Há também os agricultores orgânicos que vendem para Curitiba.
P5	Nem todos. “Essa é difícil”. Limpeza de rio.
P6	Sim. O que se produz, onde se vende, como se vende. O produtor que não é valorizado acaba perdendo a produção. Os produtos mais comuns são tomate, abobrinha (perceíveis). O município tem mudado sua produção, suas características.
P7	Sim, agricultura. Sou filha de agricultor, vizinha de agricultor, mulher de agricultor, moramos na agricultura. Aqui se planta milho, batata, feijão, soja, trigo, cebola, hortaliças, verduras. Geralmente produzidos para a venda e é comum ter uma horta para consumo.

FONTE: A autora (2014).

5.2.1 Os Professores e o Aquífero de Carste

O município de Campo Magro está localizado quase totalmente sobre o Aquífero de Carste (MAPA 3), terreno formado por rochas carbonáticas, que atribui ao município um vasto manancial aquífero que abastece considerável parte da população.

MAPA 3 – AQUÍFERO DE CARSTE DA RMC



FONTE: Instituto das Águas do Paraná, 2014. Disponível em:
<<http://www.aguasparana.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=52>>

O consumo de água no município de Campo Magro é de 9,5% de águas superficiais e de 90,5% de águas subterrâneas, provenientes do Aquífero de Carste, situado ao norte de Curitiba. Ao visualizar o mapa da abrangência do aquífero, observamos que o município de Campo Magro está quase inteiramente sobre o mesmo, segundo dados do site do Instituto das Águas do Paraná, (INSTITUTO DAS ÁGUAS DO PARANÁ, 2014), assim como mais cinco municípios da região metropolitana de Curitiba.

QUADRO 11 – CONHECIMENTO SOBRE O AQUÍFERO DE CARSTE

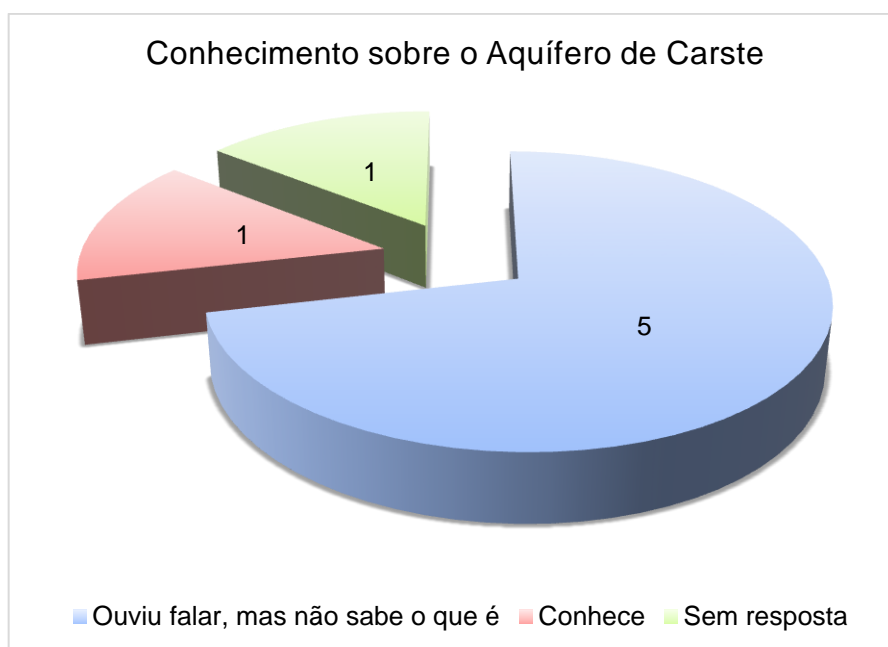
Professor	Aquífero de Carste
P1	Já ouvi falar, mas não tenho conhecimento do que é.
P2	Não foi perguntado para a professora.
P3	Já ouvi falar. Há muito tempo a gente teve uma palestra, se não me engano ministrada pelo Amarildo de Campo Magro mesmo, mas faz uns 5, 6 anos. Ele falou sobre isso, mas no momento não sei como definir.
P4	Sim.
P5	Já ouvi falar, mas não me recordo o que é.
P6	Já ouvi falar.
P7	Tivemos uma palestra a respeito.

FONTE: A autora (2014).

Ao serem questionados sobre o Aquífero de Carste (QUADRO 11), todos os professores já ouviram falar, mas não souberam definir o que é. Isso é mais uma constatação da ausência de formação sobre temas socioambientais e temas que possam fazer o sujeito da pesquisa se reconhecer e conhecer o lugar em que está inserido.

No Gráfico 2 é apresentado o número de professores que tinham conhecimento sobre o Aquífero de Carste, importante potencial hídrico do município de Campo Magro.

GRÁFICO 2 – CONHECIMENTO SOBRE O AQUÍFERO DE CARSTE



FONTE: A autora (2014).

Cinco professores disseram já ter ouvido falar, mas não mostraram conhecimento e relataram que não sabiam o que era o aquífero ou de sua importância para o município. Apenas um professor respondeu que sabia o que era e tinha conhecimento, e um professor não respondeu. Entre sete professores, apenas um deles, mesmo sendo todos moradores e professores do município de Campo Magro, conhece e sabe o que é o Aquífero de Carste. Isso levanta um alerta para a necessidade de valorização desse tema, pela Secretaria de Educação e pelos responsáveis pelas formações desses professores.

Durante a pesquisa, percebemos que mesmo a escola estando inserida no meio rural, existe um distanciamento da proposta de educação para as escolas do campo. A escola tem papel fundamental no resgate cultural e na valorização do ambiente e do sujeito. A reformulação do PPP, voltado aos povos do campo, leva a comunidade a uma reflexão e à concretização de novas práticas. Porém a nova proposta do PPP aprovada em novembro de 2014, não traz referência ao Aquífero de Carste e a referência feita à Educação Ambiental não é profunda, apesar da abundância de recursos naturais nos quais a escola e sua comunidade estão envolvidos.

5.2.2 Conhecimento sobre a Legislação Ambiental

Esta pesquisa procurou identificar como se dá a prática pedagógica do professor da escola localizada no campo, com enfoque nas questões socioambientais. Procurou-se saber como o professor conhece o município em que está inserido e como se inserem em suas aulas os temas socioambientais.

As leis que sustentam a Educação Ambiental na educação brasileira, desde 1999, a inserem em todos os níveis de ensino, não como disciplina obrigatória, mas na transversalidade, o que significa que pode estar presente em todas as disciplinas.

A trajetória da Educação Ambiental na educação brasileira percorreu até o momento um caminho de décadas, porém ela é instituída como tema obrigatório em sala de aula, apenas em 1999, pela Lei n.º 9795. Essa lei estabelece a Educação Ambiental como obrigatória em todos os níveis de ensino, e institui que todos os professores recebam formação para estarem aptos a trabalharem os conteúdos socioambientais na transversalidade.

A lei estabelece em parágrafo único que

Os professores em atividades devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999).

Quinze anos após a lei ter sido estabelecida, esta pesquisa aponta como é o conhecimento dos professores de uma escola municipal, localizada na área rural da região metropolitana de Curitiba.

Ao serem questionados sobre as leis que embasam a Educação Ambiental, podemos constatar que os professores não as conhecem, e assim não cumprem alguns de seus artigos básicos, como a inserção de temas socioambientais em suas aulas e, se o fazem, é sem o planejamento necessário.

A Lei n.º 9795 de 1999 estabelece:

Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental. (BRASIL, 1999)

No Quadro 12, podemos verificar, sobre o conhecimento dos professores das leis que embasam a Educação Ambiental, que cinco deles afirmaram não as conhecer, e dois apenas ouviram falar ou sabem muito pouco.

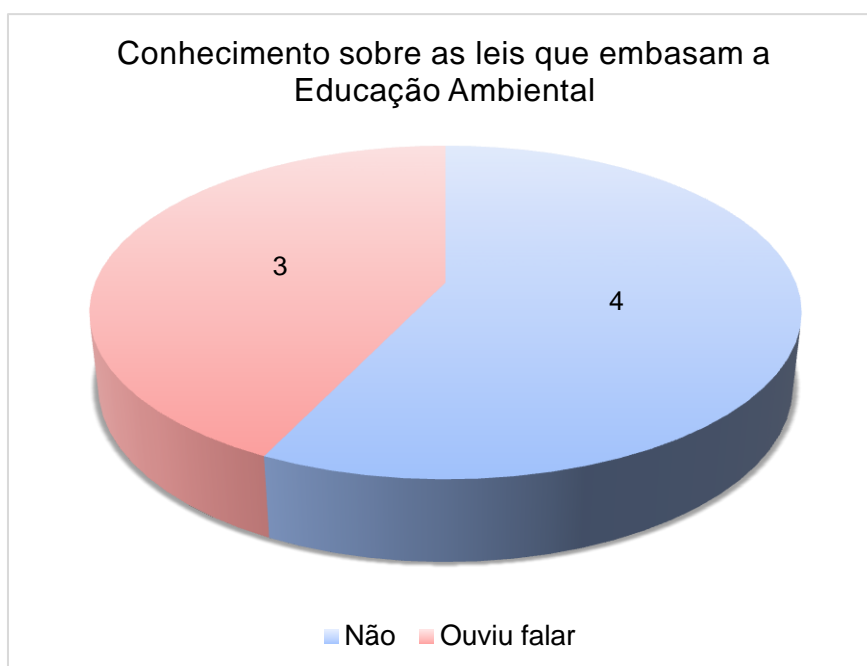
QUADRO 12 – CONHECIMENTO SOBRE A LEGISLAÇÃO AMBIENTAL

Professor	Idade	Conhece as leis que permeiam a Educação Ambiental
P1	48	Nem todas. Nunca tive palestras, cursos que falem sobre isso, só mesmo nos livros.
P2	33	A gente já viu, mas não lembro.
P3	43	Muito pouco, quase nada. Geralmente a gente não busca se aprofundar, porque não era uma questão de cobrança no currículo.
P4	27	Não.
P5	34	Não.
P6	43	Não.
P7	34	Não. A gente ouve falar, mas não li nenhum documento que fale sobre isso.

FONTE: A autora (2014).

O resultado que esta pesquisa nos traz evidencia a falta de formação e de cursos na área da Educação Ambiental para os professores que lecionam no campo. Eles não têm conhecimento da obrigatoriedade da inserção dos temas socioambientais em suas aulas.

GRÁFICO 3 – CONHECIMENTO SOBRE A LEGISLAÇÃO DE EA



FONTE: A autora (2014).

O Gráfico 3, logo acima, nos mostra de forma nítida a situação dos professores do campo, sobre as leis ambientais. Do total de sete professores, nenhum deles afirmou conhecer as leis ambientais. Ouvimos nas entrevistas, no máximo um “ouvi falar”, muito pouco, quando o que está em questão é a educação das crianças do campo.

5.2.3 Abordagem da Prática Socioambiental no Curso Superior

Sobre a Educação Ambiental na escola do campo precisamos nos atentar as peculiaridades de cada região, de cada escola, de cada comunidade. A formação do professor é importante norteador de práticas. No questionamento sobre a formação do professor, buscou-se responder se houve um contato com as Práticas Pedagógicas Socioambientais ainda no curso superior.

Sobre a relação entre a teoria e a prática dos professores referente aos temas socioambientais, buscamos compreender se foram preparados para atuarem com práticas socioambientais e, assim, questionados sobre a presença de uma disciplina que abordasse essa prática no curso superior que fizeram (QUADRO 13).

No que se refere às práticas socioambientais dos professores, procurou-se constatar como essa prática se dava em sala de aula. Para isso, buscamos investigar a formação desses professores em educação socioambiental, como ela está inserida em seu planejamento e se esses temas fazem parte da sua atuação em sala de aula.

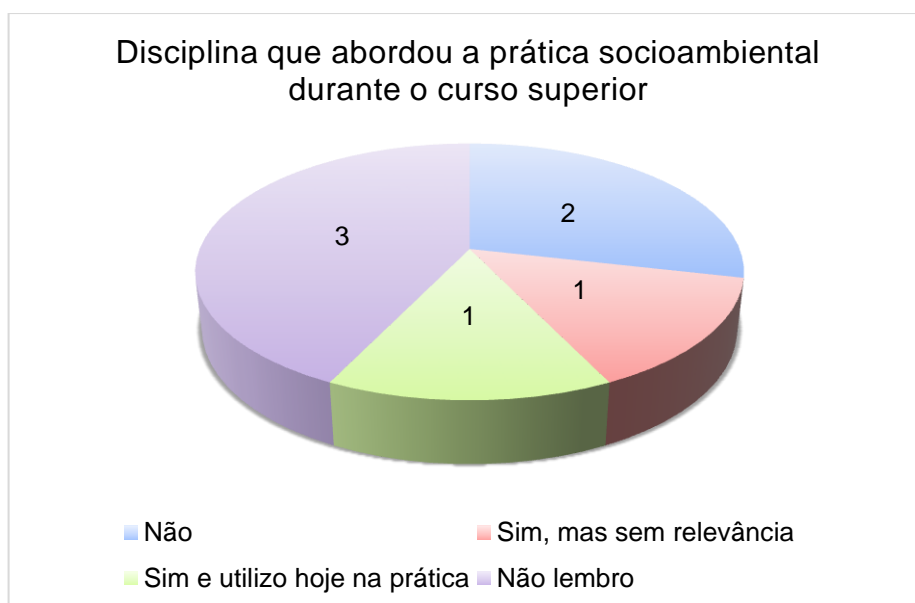
QUADRO 13 – DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURSO SUPERIOR

Professor	Disciplina que abordou a prática socioambiental durante o curso superior
P1	Não.
P2	Sim, não lembro a disciplina, mas falamos sobre desenvolvimento sustentável e utilizo esses conhecimentos hoje em sala de aula.
P3	Não.
P4	Sim. Mas não foi uma grande base para o meu trabalho.
P5	Não lembro.
P6	Não lembro.
P7	Não que eu me lembre.

FONTE: A autora (2014).

Dos professores entrevistados, cinco disseram que não tiveram, durante a formação superior, nenhuma disciplina que tratasse da prática socioambiental. Um professor disse que teve a discussão do tema em uma disciplina, cujo nome não se recorda, e outra disse que teve, porém não lhe deu base para seu trabalho em sala de aula com os alunos.

GRÁFICO 4 – ENSINO SUPERIOR



FONTE: A autora (2014).

O Gráfico 4 mostra que apenas um professor utiliza as práticas socioambientais que adquiriram no curso superior, e foi esse mesmo professor que afirmou ter tido uma disciplina que abordou a prática socioambiental. Isso nos leva a crer que, quando instruídos, os professores tendem a levar estes temas para debates com os alunos.

5.2.4 Planejamento e Prática Socioambiental

Os professores da Escola Pinheiro ao serem questionados sobre as Práticas Socioambientais, se detiveram a relacioná-las as matérias de geografia e ciências. No capítulo dois sobre as Práticas Socioambientais, Loureiro (2007) e Tristão (2005) nos colocam a dimensão interdisciplinar que faz da educação socioambiental um tema que poderia estar presente em todo o currículo. A Educação Socioambiental, segundo Jacobi (2003) é um processo permanente de aprendizagem, como uma prática que necessita ser contínua e libertadora, formando cidadãos com uma consciência local e planetária.

Busca-se uma aproximação entre a Educação Ambiental e a realidade dos alunos e professores, segundo Loureiro (2007). As particularidades de cada local descrevem a importância de uma Educação Ambiental específica e que envolva os interesses dos povos do campo.

Defendemos que as escolas do campo precisam de uma educação ambiental específica, diferenciada, isto é, baseada em um contexto próprio, voltada aos interesses dos povos que moram e trabalham no campo. Não podemos esquecer que a realidade do campo é heterogênea, é diversa e, portanto, a educação ambiental não pode ser idêntica para todos os povos, mas deve ser articulada às demandas e especificidades de cada território, de cada localidade, de cada comunidade. (ZAKRZEVSKI, 2007, p.201).

No Quadro 14, identificamos que os professores associam as práticas socioambientais ao lixo, meio ambiente e poluição, e que não foi mencionada a necessidade de conhecimento do local em que estão inseridos ou as diversas características que marcam o município de Campo Magro, como o Aquífero de Carste, o turismo rural e a agricultura. Dos sete professores entrevistados cinco associaram as Práticas Socioambientais aos conteúdos de Geografia e Ciências.

QUADRO 14 – PLANEJAMENTO E PRÁTICAS SOCIOAMBIENTAIS

Professor	Questões ambientais no planejamento
P1	Sempre, como preservar o ambiente, tudo, enfim. A maior parte é em Geografia, para o 3.º ano.
P2	Sim. Todo o conteúdo de Ciências e Geografia que envolve o meio ambiente. Ex.: solo, desmatamento, poluição e lixo.
P3	Sim, sobre a preservação do meio ambiente em que eles vivem sempre buscamos trabalhar a geografia, os cuidados com o ambiente onde vivem. Os temas socioambientais são trabalhados mais em Ciências e Geografia.
P4	Quando consta no conteúdo, sim. Raramente tenho abordado as questões da natureza. Geralmente em Ciências ou quando o conteúdo permite
P5	Raramente.
P6	Sim. Eu tenho trabalhado bastante a questão do campo. Fiz um projeto com toda essa questão da agricultura familiar, sem-terra, boias-frias, trabalhei com gráficos a quantidade da produção da agricultura familiar. Fui pesquisar sobre esse tema e descobri que 2014 é o ano da agricultura familiar e foram criados selos em sua homenagem. Porém, as ações não abrangem a nossa região, são mais direcionadas à África.
P7	Sim, de acordo com o conteúdo, pois ele está envolvido de alguma maneira com o que se trabalha. Por exemplo, em Ciências, na parte do lixo: preservação do solo, o que pode prejudicar o solo, questões ambientais. Um tema vai envolvendo outras coisas dentro do mesmo conteúdo. Em Ciências, quando se estuda a água, fala-se sobre poluição, preservação, rios, mata ciliar e tantas outras coisas.

FONTE: A autora (2014).

É preciso compreender que, para a escola do campo desempenhar um trabalho de acordo com sua realidade, professores, coordenadores e diretores precisam compreender a realidade em que estão inseridos e refletir sobre as maneiras que estão desenvolvendo suas atividades, se elas estão levando o sujeito do campo à valorização ou à marginalização.

Para Caldart (2004), a valorização do sujeito pode começar na escola:

Esta também é uma das funções da escola: trabalhar com os processos de percepção e formação de identidade, no duplo sentido de ajudar a construir a visão que a pessoa tem de si mesma (autoconsciência de quem é e com o que ou com quem se identifica), a de trabalhar os vínculos das pessoas com identidades coletivas, sociais, identidade de camponês, de trabalhador, de membro de uma comunidade, de participante de um movimento social, identidade de gênero, de cultura, de povo, de nação. E este é, de fato, um aprendizado humano essencial: olhar no espelho o que somos e queremos ser: assumir identidades pessoais e sociais, ter orgulho delas, e enfrentar o desafio do movimento de sua permanente construção e reconstrução. (CALDART, 2004, p.26).

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2006), apresentam a importância de conhecer e se reconhecer enquanto sujeito do campo para que o sujeito possa ser valorizado.

Entender o campo como um modo de vida social contribui para autoafirmar a sua identidade dos povos do campo, para valorizar o seu trabalho, a sua história, o seu jeito de ser, os seus conhecimentos, a sua relação com a natureza e como ser da natureza (PARANÁ, 2006, p. 26).

Concluimos que os professores dessa escola ainda fazem pouca ligação das Práticas Socioambientais aos temas relevantes para a região. Que os professores procuram trabalhar com os conteúdos que permeiam os livros didáticos, livros esses que não foram preparados para os estudantes e moradores do campo. Dessa maneira as práticas ainda são ínfimas em relação ao potencial de temas que poderiam ser discutidos em sala de aula pelos alunos e professores.

5.2.5 Orientações para Práticas Pedagógicas Socioambientais

Os professores foram questionados sobre a orientação que recebem para utilizar práticas pedagógicas voltadas à educação do campo. Essa questão foi levantada buscando compreender a valorização do indivíduo do campo, da sua cultura e costumes. E também para identificar se os professores buscam, em suas aulas, remeter os alunos a seu cotidiano, aliando os conteúdos aos temas comuns do dia a dia no campo.

[...] é a sociedade como um todo que tem o dever de construir tanto escolas do campo como escolas da cidade, quer dizer, escolas inseridas na dinâmica da vida social de quem dela faz parte e ocupadas pelos sujeitos ativos deste movimento. (CALDART, 2011, p. 110)

O Quadro 15 demonstra com as respostas dos professores como está o processo de transformação dessa escola. Os professores que buscam uma escola reconhecida e valorizada, demonstram pelas suas práticas e por sua luta diária, uma prática libertadora, emancipatória e autônoma.

QUADRO 15 – ORIENTAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOCIOAMBIENTAIS

Professor	Orientações sobre as Práticas Pedagógicas voltadas para escolas localizadas no campo
P1	Sim. A coordenadora sempre repassa para frisarmos as coisas do campo.
P2	Sim. No Pacto a próxima unidade é sobre Educação do Campo
P3	De um ano pra cá, a partir do momento em que a gente começou a ter o curso com a Maria Iolanda, da Tuiuti, ela foi clareando a nossa mente, a gente começou a enfatizar o conteúdo, se adaptar. Até aquele momento não, a gente deixava de lado mesmo.
P4	Sim.
P5	Agora sim, antes não.
P6	Não. Somente as orientações que tivemos com o grupo da Maria Iolanda da Tuiuti (não lembro o nome do projeto), que vem à escola e nos deu muitas orientações. Foi a partir delas que começamos a entrar mais nessa parte.
P7	A gente é sempre orientada nos cursos de capacitação, pela Secretaria de Educação, pela Tuiuti. Então, sempre trazemos questões da realidade deles.

FONTE: A autora (2014).

Ao serem questionados sobre a orientação de inserção de temas socioambientais em suas aulas, os professores responderam que não tinham o hábito de fazer essa associação, apesar de, segundo eles, terem recebido recomendação para fazer. Alguns professores ainda não se apropriaram do conceito de Educação do Campo, proposto por Souza (2009), que diz que a educação do campo está assentada em uma perspectiva emancipatória, em uma educação projetada para o futuro.

Depois que a professora e pesquisadora Maria Iolanda iniciou o grupo de estudo na escola, os professores passaram a refletir sobre os temas e disseram receber orientação para alinhar temas da comunidade às suas aulas. Porém, durante as observações em sala de aula, constatei que esse alinhamento ainda é muito frágil e em muitas situações, tais temas acabam dando lugar a temas que não refletem a realidade do aluno. A ausência de formação e discussão em torno da Educação do Campo faz com que os professores não se sintam valorizados no campo, e para Caldart (2011), em algumas situações, eles não conseguem ver o campo como um local organizado em que possam lutar pela construção de uma escola do campo.

5.2.6 Temas Socioambientais nas Aulas

O questionamento sobre a associação dos temas socioambientais foi importante demonstrador de como o professor do campo entende o socioambiental. Os professores não veem a possibilidade de trabalhar interdisciplinarmente a educação socioambiental. Sempre a associam a disciplinas de ciências ou geografia.

Ao se referirem aos temas socioambientais (QUADRO 16), quatro professores associaram esses temas às matérias de geografia e ciências. Apenas um professor, P6 citou a inclusão de temas socioambientais à matemática e um disse incluí-los em várias disciplinas.

Segundo Zakrzewski (2007),

Um dos grandes desafios às escolas do campo é contribuir para recriar os vínculos de pertencimento dos sujeitos, para que estes se reconheçam como integrantes de uma comunidade e reconstruam a sua identidade com o campo, com o local em que vivem. No momento em que os sujeitos sentem-se pertencentes a um determinado território, possuem sentimentos que lhes possibilitam comprometerem-se com a realidade socioambiental respeitando suas potencialidades e seus limites. (ZAKREVSKI, 2007, p. 202).

Ao serem indagados sobre quais temas socioambientais faziam parte da prática pedagógica do professor, os temas mais citados pelos professores foram lixo e coleta seletiva, e depois a poluição, desmatamento, solo e preservação.

QUADRO 16 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS TEMAS SOCIOAMBIENTAIS

Professor	Temas socioambientais inseridos na Prática Pedagógica
P1	A gente trabalha em Geografia sobre solo, erosão, proteção, rios e florestas.
P2	Poluição, lixo, ambiente, degradação do ambiente, preservação.
P3	Coleta seletiva, cuidados adequados com o lixo que eles produzem, aspectos assim. Procuo trabalhar nas disciplinas de Ciências, Geografia e Matemática (a quantidade que eles produzem, coleta). Abordamos também desmatamento, preservação ambiental, água, queimadas.
P4	Poluição, agrotóxico, desmatamento em Campo Magro, mas muitas vezes é a única forma de sustento da família.
P5	Meio urbano/rural, paisagens, dia do rio. Trabalho em Geografia.
P6	Incluo Português, Geografia, História, a cultura afro, indígena, relacionada ao campo. Somente Ciências ficou de fora. Entendo que temas socioambientais é tudo que se refere ao ambiente, especialmente onde você vive. Por isso, procuro mostrar mapas, regiões e focar mais onde vivem. Em Campo Magro focaria mais no campo: a criação de animais, o que se produz - tomate, brócolis, abobrinha, feijão, milho, produzidos para venda. Muitas pessoas da região participam da agricultura familiar, e fiz uma discussão sobre o Pronafe, sobre os empréstimos para essas pessoas no banco, sobre reforma agrária. Discutimos que isso não basta, o governo tem que ter mais projetos, emprestar mais dinheiro. Falamos também de boias-frias. O tema

	rendeu bastante.
P7	Água, solo, lixo, vegetação são abordados em Ciências... Preservação do ambiente, em geral, é tratada em Geografia. Estudamos ainda sobre os animais e levamos o aluno a perceber que tudo está ligado, é uma cadeia.

FONTE: A autora (2014).

De modo geral, os professores questionados mostraram que o socioambiental é trabalhado em geografia e ciências. Os temas mais discutidos são lixo, meio ambiente e os rios. Esse último poderia ser muito bem trabalhado nessa escola devido à localização do município sobre o Aquífero de Carste. Porém cada professor ainda está condicionado as práticas pedagógicas socioambientais não críticas, com temas que são discutidos diversas vezes, mas que não remetam os alunos à sua realidade local.

O professor P6 (QUADRO 16) fez uma revelação importante, quando diz trabalhar os temas socioambientais em diversas disciplinas e que desenvolveu um projeto em que os alunos discutiram um tema do cotidiano. Como muitos alunos são filhos de agricultores, o projeto foi sobre os empréstimos em banco pelo Pronafe e a reforma agrária. Esse é um exemplo do professor da Escola do Campo que se busca.

5.2.7 Projeto Político-Pedagógico da Escola Pinheiro

Em 2007 o Projeto Político-Pedagógico da Escola Pinheiro foi construído pela Secretaria Municipal de Educação. No início da pesquisa, me deparei com esse PPP, que estava desatualizado, e que fazia menção à educação do campo, mas sem contextualizar e discutir a educação do campo embasada por autores. Quando esse PPP foi construído, no nome da escola não constava o termo Escola do Campo.

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de

diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais...(CALDART, 2011, p. 150-151)

Com a ajuda do grupo de pesquisa do Observatório da Universidade Tuiuti do Paraná, direcionado pela pesquisadora Maria Iolanda Fontana, houve um processo de reconstrução do PPP em conjunto com a comunidade escolar. E no ano de 2014, o novo Projeto Político-Pedagógico da escola foi aprovado.

O novo PPP foi elaborado em grupo e os professores puderam fazer contribuições. Toda a proposta foi construída em torno de uma educação de escolas localizadas no campo, tema este que muito foi trabalhado e discutido nos grupos de estudo entre os professores e a pesquisadora, sempre buscando destacar as características e a importância do homem do campo.

Foi aprovado em 27 de novembro de 2014, segundo a Secretaria de Educação do município. Os projetos referentes à Educação Ambiental, exigidos pelo MEC, estão presentes no PPP. De acordo com a Secretaria de Educação, a Escola Municipal do Campo é a única escola municipal do campo da região.

Quando os professores foram questionados sobre a sua contribuição na construção do Projeto Político-Pedagógico, todos os entrevistados responderam que contribuíram (QUADRO 17). As respostas dos professores levantaram uma preocupação, uma vez que se detiveram em apenas um “sim”. Não quiseram complementar a resposta, e nem dar exemplos do que contribuíram.

De acordo com Veiga (2002),

Para que a construção do projeto-político pedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente. (VEIGA, 2002, p. 34)

Ao serem questionados sobre a presença de temas socioambientais no PPP, dois professores não souberam informar e os outros disseram que esses temas estão presentes. Isso implica em um PPP construído coletivamente por professores que atuam na escola, conhecem seus alunos e sua comunidade, sabem dos anseios dos moradores do campo, proporcionando um trabalho direcionado. Porém, mesmo o PPP tendo sido construído coletivamente, percebe-se nas entrevistas que alguns professores apresentaram menos envolvimento e contribuição do que outros.

QUADRO 17 – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Professor	Construção do Projeto Político-Pedagógico	Temas socioambientais presentes no Projeto Político-Pedagógico
P1	Sim, sempre participo.	Sou só apoio, mas a gente foge um pouquinho. Não tenho certeza se estão incluídos no PPP, mas acredito que sim.
P2	Sim.	Sim.
P3	Algumas partes, sim. Não participei de todas, mas em algumas fiz questão de estar junto.	Não sei informar no momento.
P4	Sim, todas as professoras.	Sim.
P5	Sim.	Sim.
P6	Sim.	Sim, porque foi com a ajuda da Maria Iolanda que ajudou a incluir tudo isso no PPP. Havia coisas que faltavam lá.
P7	Sim.	Estão sim, está envolvido. Não lembro se é específico, mas...

FONTE: A autora (2014).

A construção do PPP coletivo demonstra a transição por que a escola vem passando de uma escola rural para a escola do campo. A reformulação do PPP com uma construção coletiva e a presença de conteúdos socioambientais é um divisor de águas para essa escola.

5.2.8 Material didático da escola

O livro didático é um importante instrumento na prática pedagógica do professor, e em algumas situações é o único auxílio. Durante as observações na Escola do Cartse, foi possível constatar que muitos professores utilizam como apoio para suas aulas. Importante ressaltar que o preparo da aula pelo professor com base no livro didático deve ser imprescindível, para que os objetivos e resultados

sejam alcançados. O professor tem papel singular nesse processo, de análise, interpretação e preparo da aula através do livro didático.

O livro didático é assunto polêmico, pois gera posições radicais entre professores, alunos e pesquisadores dos problemas educacionais. Os principais consumidores de livros didáticos, professores e alunos, divergem na avaliação do papel exercido por ele na vida escolar. Para uma parcela de professores, o livro didático é considerado um obstáculo ao aprendizado, instrumento de trabalho a ser descartado em sala de aula. Para outros, ele é material fundamental ao qual o curso é totalmente subordinado. (BITTENCOURT, 2008, p. 13).

A Escola Pinheiro recebe o material didático enviado pela prefeitura a cada dois anos. As escolas recebem os livros após um cadastro que a própria escola preenche e envia para a Secretaria de Educação. Porém, entre os livros que a escola recebe, não há distinção dos livros das áreas urbanas. Os mesmos conteúdos direcionados aos moradores da zona urbana são enviados para a zona rural, dificultando que os professores trabalhem temas da realidade do campo. O material didático da escola não é preparado para os alunos das escolas do campo. O material é composto de imagem e temas que remetem às escolas da zona urbana, e raramente as crianças se identificam com os temas que aparecem nos livros que são oferecidos para elas, pois geralmente são temas urbanos.

Os professores, quando questionados sobre o material didático utilizado pela escola, se seriam apropriados para as crianças moradoras da zona rural, disseram, por unanimidade, que não eram apropriados. Um dos entrevistados afirmou que os professores têm lutado para que possam receber livros voltados para a realidade do campo, e outro levantou uma importante questão quando disse:

“(...) Os livros didáticos não contemplam a realidade do campo, pois antes a nomenclatura não era do campo e os livros eram iguais para as escolas do campo e as urbanas.” (P2)

Um professor relatou ainda que prepara material para complementar o conteúdo do livro didático abordando os temas que fazem parte do dia a dia dos alunos. E no ano de 2014 desenvolveu um projeto com o 4.º ano, em que associou o relevo, a vegetação e o turismo da região.

QUADRO 18 – MATERIAL DIDÁTICO

Professor	O material didático utilizado
P1	Nem todos. O mesmo livro utilizado na área urbana é utilizado na área rural. Estamos lutando para mudar.
P2	Sim. A gente produz materiais. Os livros didáticos não contemplam a realidade do campo, pois antes a nomenclatura não era do campo e os livros eram iguais para as escolas do campo e as urbanas.
P3	Não.
P4	Não.
P5	Agora na atualidade sim, antes não.
P6	O livro didático não é voltado para a realidade do campo.
P7	O livro didático não é voltado para a realidade do campo. Os livros são os mesmos da escola urbana. Há um exemplar de livro da escola do campo que permeia Língua Portuguesa, História e Geografia.

FONTE: A autora (2014).

O material didático do professor é o elemento articulador do processo de ensino-aprendizagem. Analisar um material de uma escola localizada no campo e não encontrar praticamente nada de referências rurais em seus textos desperta a reflexão sobre a importância do material apropriado para que o aluno possa se reconhecer e o professor ter o livro como um facilitador do processo educacional.

5.3 PRÁTICAS SOCIOAMBIENTAIS E DO CAMPO E AS DIFICULDADES

Evidenciamos que os professores recebem pouca formação no que diz respeito ao lugar em que estão inseridos e às práticas socioambientais. Para Souza (2006) é importante que a prática do professor esteja articulada ao PPP e desta forma o professor tenha um norteador.

Durante as observações, na Escola Pinheiro (2014) (APÊNDICE C), constatou-se que a associação de temas do dia a dia é pouco discutida em sala de aula e, aparentemente, isso distancia a escola da realidade dos alunos. E quando Sorrentino e Tristão (2005), ressaltam a importância de a Educação Ambiental permear de forma interdisciplinar os conteúdos, a questão levantada é que ainda existe uma dificuldade em relação a essa prática. Os professores associam os temas ambientais a determinadas disciplinas que podem trabalhar temas como o lixo e a natureza.

O conhecimento dos professores sobre o tema socioambiental também foi muito superficial e durante as aulas observadas (APÊNDICE C) não houve associação dos temas trabalhados em sala de aula com o meio ambiente ou temas

do entorno dos alunos, tais como rios, agricultura, preservação, área rural ou a cultura e atividades que fazem parte da realidade desses alunos.

Os professores associam temas socioambientais às datas comemorativas, como o Dia da Árvore, e a temas como reciclagem, separação do lixo e poluição. Os temas trabalhados não geram discussões e não remetem os alunos aos assuntos rotineiros e que possam se identificar. Segundo Jacobi (2003) o desafio é uma Educação Ambiental crítica e inovadora e que possa ser um processo permanente de aprendizado.

Existe uma ausência de formação para esses professores conhecerem o campo com suas potencialidades e assim o valorizarem.

Ao falarmos na importância de o aluno valorizar e conhecer o campo, refletimos: os professores conhecem e valorizam o campo? Ou também se sentem desvalorizados e têm uma baixa autoestima por serem moradores do campo? Certo dia, conversando com um professor, informalmente, ele me disse que sua filha havia se mudado para a cidade e que pouco vinha visitá-la, que não gostava do campo, e ainda complementou: “ainda bem que ela saiu daqui”.

Ao serem questionados sobre a presença de temas socioambientais, apresentaram um desconforto, por não saberem ao certo o que são esses temas. Foi possível perceber que o tema ainda é pouco trabalhado com os professores. Não afirmaram com segurança a presença dos temas socioambientais no Projeto Político-Pedagógico.

QUADRO 19 – TEMAS SOCIOAMBIENTAIS E AS DIFICULDADES

Professor	Associação de temas socioambientais e dificuldades encontradas
P1	Encontram dificuldades assim como eu, pois falta formação. Faz só 2 anos que estamos com a turma da Tuiuti, o que ajuda a refletir melhor sobre o assunto. Antes a gente dava só o que está nos livros, e às vezes o livro não reflete a realidade. O que falta é formação, mas a gente tenta frisar.
P2	Sim. A professora do 5.º ano trabalhou agricultura familiar em várias disciplinas, com gráficos.
P3	Eu acho que a gente precisaria de apoio de todas as equipes voltadas para a educação, cursos de aperfeiçoamento que a gente não tem. Dessa forma não tem como você trabalhar, passar uma coisa para o aluno se você não tem conhecimento do conteúdo.
P4	Encontram dificuldades mesmo morando no município. Ainda estamos muito presos à grade, ao conteúdo. Essa semana mesmo, quando falava em vegetação, fui automaticamente procurar vegetação no livro didático, e lá fala de tudo quanto é vegetação, menos a de Campo Magro. Aí dá aquele estalo assim: nossa!!! Isso aqui é fora da realidade!!! No fim enxuguei todo o conteúdo e falei sobre a vegetação daqui. Ficou um trabalho bem bacana e as crianças conhecem bastante.

P5	Bastante dificuldade.
P6	Acho que conseguem.
P7	Acho que o caso é igual ao meu.. Às vezes acaba passando batido, ficando esquecido. Se eu disser que todas incluem sempre esse tema nas suas aulas, estou mentindo. Talvez pelo excesso de coisas de que temos que dar conta, projetos e tudo mais, a associação de temas acaba ficando esquecida muitas vezes.

FONTE: A autora (2014).

Encerramos as entrevistas com um questionamento sobre a presença de dificuldades encontradas pelos professores para associar temas socioambientais. Os professores relataram como principal empecilho a falta de formação. Alguns professores trabalham os temas, mas com dificuldades, pois não existe uma formação instituída sobre a importante relação entre a Educação Ambiental e as Escolas do Campo. Os professores apresentaram dificuldades para planejar suas aulas incluindo os temas socioambientais. A falta de uma formação e interação aos temas socioambientais distanciam os professores de sua própria realidade.

6 CONCLUSÃO

A Prática Pedagógica Socioambiental é indispensável para a formação de cidadãos críticos e autônomos, tanto nas escolas localizadas nos centros urbanos ou nas escolas localizadas no campo. O percurso que a educação dos povos do campo está percorrendo é, no mínimo, instigante, e a abordagem da Prática Pedagógica Socioambiental desses professores foi o ponto de partida para a reflexão e análise de como estava a relação entre a educação do campo e as práticas socioambientais, assim como seu aproveitamento no dia a dia da comunidade local. Arroyo (*apud* SOUZA, 2006, p. 9) afirma “De esquecida e marginalizada a repensada e desafiante. Assim poderia ser chamada a travessia que vem fazendo a educação dos povos do campo”.

As inquietações que surgiram no desenvolver dessa pesquisa se manifestaram desde a primeira visita junto ao grupo de pesquisa do Observatório de Educação da UTP, e desde então uma série de atividades foram desenvolvidas para o avanço desta pesquisa. Dentre elas, a revisão bibliográfica, que remeteu à reflexão da situação do homem do campo, da escola, dos professores e da comunidade escolar.

O período no campo de pesquisa foi um importante fator de descoberta e aproximação com o objeto de pesquisa, redefinindo o foco para a identificação da prática pedagógica socioambiental do professor da Escola do Campo. O contato com o sujeito da pesquisa foi determinante para o direcionamento deste trabalho, que apontou para a prática pedagógica socioambiental dos professores.

Nas conclusões deste estudo retoma-se a questão norteadora inicialmente colocada para a investigação, que buscou responder - Como se constitui a prática pedagógica socioambiental dos professores de uma escola localizada no campo?

Foi identificado que os professores do campo desenvolvem uma prática pedagógica socioambiental de maneira autodidata. O livro didático, recurso do professor, raras vezes consegue levar a reflexões que os remetam a realidade vivida cotidianamente. Os professores foram categóricos ao afirmarem que não recebem cursos de formação, palestras sobre o lugar onde vivem ou instruções sobre a educação socioambiental. Porém, mesmo assim, alguns professores ainda desenvolvem projetos e associam temas do dia a dia às suas aulas. Os professores

identificam que a ausência de preparo para trabalhar com os temas socioambientais dificulta o exercício dessa prática. Esse também é um indicador – o professor reconhecer a importância da Educação Socioambiental, e relatar a necessidade de ser preparado.

A presente pesquisa investigou a Prática Pedagógica Socioambiental dos professores dos anos iniciais de uma escola localizada no campo na Região Metropolitana de Curitiba, no município de Campo Magro. Como essas práticas estavam constituídas?

A prática socioambiental de cada professor não pode, segundo Souza (2006), ser desvinculada de outros fatores, como currículo, planejamento, orientações, comunidade entre outros. Essa relação nos leva a uma reflexão ao identificar a prática socioambiental do professor da escola do campo, que muitas vezes se vê isolado em meio a um contexto que contradiz a sua realidade. Material didático não voltado para as escolas do campo, falta de formações específicas, a não valorização do sujeito do campo, são fatores que distanciam o professor da educação do campo.

Quanto a caracterizar a constituição das Práticas Pedagógicas Socioambientais dos professores da escola, foi constatado que os professores da escola localizada no campo associam os temas socioambientais, em sua maioria, às disciplinas de geografia e ciência, e que trabalham com os temas somente quando os mesmos são propostos nos livros didáticos. Freire (2011) evidencia a importância da formação permanente e do espírito crítico não abandonar o professor, sempre se indagando e refletindo sobre sua prática.

Projetos, atividades e temas discutidos em sala de aula pelos professores, que englobam o socioambiental, acontecem espontaneamente, porém sem o embasamento pedagógico necessário. Os professores relataram pouco conhecer sobre o município e suas potencialidades.

Em relação aos objetivos específicos, quanto a conhecer o perfil dos professores que atuam na escola localizada no campo neste município, indicam-se como conclusão que os professores da escola em questão são moradores do campo, foram estudantes das escolas rurais e alguns buscam uma nova direção para a escola do campo. Embora as dificuldades existam e os professores sintam-se solitários em meio à carga que o meio urbano exerce, atraindo os jovens e estudantes, uma parcela dos professores acredita na escola do campo. Outra

parcela, talvez a maior delas, não vê o campo como um lugar de progresso, de desenvolvimento intelectual, ou mesmo o lugar ideal para que os filhos possam viver. Em uma conversa informal com um professor, ele relatou que se sentia aliviado por sua filha ter saído do campo para estudar na cidade, e que desejava que ela nunca precisasse voltar. Esse relato nos leva a reflexão sobre a marginalização do homem do campo, que muitas vezes se dá pelo próprio morador do campo.

Quanto a caracterizar a gestão escolar na perspectiva da Prática Pedagógica Socioambiental dos professores da escola do campo, a presente pesquisa nos leva a concluir que a prática do professor está articulada ao Projeto Político-Pedagógico e o currículo é um dos fatores que interferem nessa prática. A análise do PPP antigo da escola e o acompanhamento da reconstrução de um PPP voltado para a escola do campo, foi importante norteador para compreensão do processo da prática do professor que vem, gradativamente, sofrendo alterações.

A reconstrução do PPP da escola pesquisada vem despertando no grupo docente o sentimento crítico, e segundo Veiga (2003) a construção desse PPP é emancipatória. Afirma-se isso devido à construção coletiva, a valorização da realidade da comunidade e a preservação do diálogo que pode ser confirmada durante as reuniões que levaram à reconstrução do PPP.

O período da pesquisa foi o mesmo em que a escola mantinha contato com o grupo de pesquisa da pesquisadora Maria Iolanda, e em que foi proposta a reconstrução do Projeto Político-Pedagógico. Os primeiros frutos desse processo ainda estavam sendo gerados. Esse documento norteador para a escola, também tem por necessidade estar acessível aos professores. E na escola do campo, diferente da escola rural, ele é construído em conjunto com a comunidade escolar.

Constatou-se no decorrer da pesquisa que a Escola Pinheiro era organizada de maneira urbana. Desde o material didático fornecido pelo município até as ações na comunidade escolar. Apenas em situações pontuais foram evidenciados projetos que visavam e refletiam temas da realidade do campo.

Em relação a avaliar os limites e as possibilidades das Práticas Pedagógicas Socioambientais dos professores da escola do campo, as conclusões foram que há uma prática, mesmo ela não sendo embasada teoricamente ou coexistindo em concordância com as leis e decretos que a regulamentam, se a escola atendesse as legislações vigentes esse seria o primeiro passo em busca de uma prática

pedagógica socioambiental. O professor do campo, dentro de suas possibilidades, desempenha sua Prática Pedagógica Socioambiental nos limites que lhe são impostos pela falta de material, de formação e mesmo de propostas de valorização do sujeito do campo.

A região de Campo Magro é destaque entre as cidades da RMC. Por suas características rurais, atrai turistas semanalmente de Curitiba e região. Porém, foi constatado que seus pontos turísticos são pouco trabalhados em sala de aula. Durante as observações, em nenhum momento foi citado pelos professores qualquer ponto turístico da região. Também não houve referência ao Aquífero de Carste, que é pouco conhecido pelos professores da escola. Isso indica que essas questões são pouco discutidas em sala de aula por falta de propriedade dos professores, que são carentes de formações que possibilitem discussões e debates sobre os temas.

O campo apresenta diferenças socioculturais em relação ao meio urbano. Os professores são moradores do campo, e isso implica em um fator positivo na busca pela valorização das particularidades da região em que moram, porém muitas vezes acaba sucumbida pelo conteúdo dos livros didáticos que não permeiam a realidade da Escola do Campo. Concluímos que falta aos professores a conexão com o campo. Eles precisam sentir-se parte do todo que é o campo. No momento em que existe esta conexão, os sentimentos possibilitam um comprometimento com a realidade socioambiental. Para isso precisaríamos de investimento nas escolas do campo e para a comunidade. Com cursos e recursos que possibilitassem qualidade de vida para o homem do campo.

A Escola Pinheiro tem buscado o aperfeiçoamento de questões pedagógicas, na reconstrução do PPP, nos grupos de estudo com pesquisadores e na luta pela troca dos materiais didáticos, que hoje não contemplam temas relacionados ao campo. Mas ainda existe uma distância para a sonhada educação para todos, de maneira a preparar o sujeito para uma vida autônoma e plena. A escola sendo um reduto do pensar coletivo e interativo, em que as questões do campo e do meio ambiente sejam priorizadas tal qual sua importância. O campo é uma região rica, não só em questões ambientais, mas abastada em sujeitos de diferentes perfis, que estão trabalhando, criando e buscando uma transformação na educação. As áreas rurais do Brasil e as escolas do campo resistem aos limites a que foram impostas

pela sociedade e quebram as barreiras da discriminação ao buscarem uma escola crítica e inovadora.

REFERENCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 34, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BOF, Alvana Maria. (Organização) *A Educação no Brasil Rural*. Brasília: INEP/MEC, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 10 abr. 2013.

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 10 abr. 2013.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/>>. Acesso em 06 mai. 2013.

_____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 12 jun. 2013.

_____. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5379.htm>. Acesso em: 05 mai. 2013.

_____. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm>. Acesso em: 05 mai. 2013.

_____. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 06 mai. 2013.

_____. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 06 mai. 2013.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº I, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992>. Acesso em: 28 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17810&Itemid=866>. Acesso em: 18 nov. 2012.

_____. Ministério do Meio Ambiente. Agenda 21. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21b>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

CALADO, Sérgio Roberto. Campo Magro: um Município para ser conhecido e amado. Curitiba: Reproset, 2004.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Organização). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARSON, Rachel Louise. A primavera silenciosa. São Paulo: Melhoramentos, 1962.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Em Direção ao Mundo da Vida: Interdisciplinaridade e Educação Ambiental. *Cadernos de Educação Ambiental*, Brasília: IPÊ – Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998.

COORDENAÇÃO DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA. Formação da RMC. Disponível em: <<http://www.comec.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=108>>. Acesso em: 20 mar.2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 02 abr. 2013.

DIAS, Genebaldo Freire. Educação Ambiental: Princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 2000.

INSTITUTO PARANAENSE DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL. Disponível em: < <http://www.emater.pr.gov.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade – História, Teoria e Pesquisa*. Campinas/SP: Editora Papirus, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis na educação*. Porto Alegre: ARTMED sul, 1999.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1, 2006, São Paulo, SP. Disponível em <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 10 abr. 2012.

INSTITUTO DAS ÁGUAS DO PARANÁ. Águas Paraná. Disponível em: <<http://www.aguasparana.pr.gov.br/>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/Montapdf.php?Municipio=83535>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

JACOBI, Pedro Roberto. Movimento Ambientalista no Brasil. Representação social e complexidade da articulação de práticas coletivas. In: Ribeiro, W. (org.). *Patrimônio Ambiental*, EDUSP, 2003.

_____. Educação e meio ambiente – transformando as práticas. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, n. 0, p. 28-35. Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004.

_____. Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de pesquisa*, vol. 113, p. 189-205. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, março, 2003.

_____. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. *Educação e Pesquisa*, v 31, n. 2, p. 233-250. São Paulo:

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/?cat=17>>. Acesso em: 08 out. 2013.

JACOBI, Pedro Roberto; TRISTAO, Martha; FRANCO, Maria Isabel Gonçalves Correa. A função social da Educação Ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento. Cad. CEDES [online]. Campinas, v. 29, n. 77, p. 63-79, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n77/a05v2977.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Muito além da natureza: Educação Ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C.F.B. et al. Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental. São Paulo: Cortez, 2006.

LEFF, Enrique. Saber ambiental: Sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis, RJ. Vozes, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord). Identidades da Educação Ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental, 2004.

_____. Educação Ambiental crítica: contribuições e desafios. In: MELLO, Soraia e TRAJBER, Rachel. (orgs.) Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental. Brasília: MEC/UNESCO, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: <<http://diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná. Curitiba, SEED, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diadia.pr.gov.br/arquivos/file/diretrizes/dce_edf.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2014.

PREFEITURA DE CAMPO MAGRO. Nosso Município. Disponível em: <<http://www.campomagro.pr.br/nosso-municipio/>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

PROJETO Político Pedagógico: Escola Municipal Professora Mercedes Marques dos Santos. Campo Magro, 2008.

PROJETO Político Pedagógico: Escola Municipal Professora Mercedes Marques dos Santos. Campo Magro, 2014.

REDE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. Revista brasileira de Educação Ambiental. Brasília, Rede brasileira de Educação Ambiental, número zero, 2004.

REIGOTA, Marcos. *O que é Educação Ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

RESTAURANTE O CASARÃO. Disponível em: <<http://ocasaraocampomagro.com.br/site/o-casarao/>>. Acesso em: 07 fev. 2015.

RESTAURANTE PEDRA CHATA. Disponível em: <<http://www.restaurantepedrachata.com.br/>>. Acesso em: 07 fev. 2015.

SAVIANI, Dermeval. *Educação Brasileira: Estrutura e Sistema*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Tadeu Tomaz. 3 ed. São Paulo: Autêntica, 2013.

SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia; FERRARO, Luiz Antonio Jr., Educação Ambiental como política pública. *Educ. Pesqui.* v 31 n.2, p. 285-299. São Paulo, 2005.

SOUZA, Maria Antônia. Educação do Campo. Propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. *A Educação é do campo no estado do Paraná?* In: SOUZA, M. A. de (org.). Práticas Educativas no/do Campo. Ponta Grossa: UEPG, 2010. (no prelo).

_____. O movimento da educação do campo, as tensões na luta por um direito social e os sinais da construção de políticas públicas. *Eccos Revista Científica.* jan/jun 2009, p. 39-56. São Paulo: 2009.

_____. Práticas educativas do/no campo. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011.

_____. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, Set. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br>>.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n.13, p. 5-24, jan/abr. 2000.

TRISTÃO, Martha. Saberes e fazeres da Educação Ambiental no cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, 2004.

_____. Tecendo os fios da Educação Ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. São Paulo, *Educ. Pesqui.* v. 31 n 2, 2005.

TURISMO CAMPO MAGRO. Campo Magro. Disponível em: <<http://www.turismocampomagro.com.br/>>. Acesso em: 20 jun.2014.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de Didática*. Campinas: Papirus, 1992.

_____. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. São Paulo: Papirus, 1995.

_____. (Org.). *Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível*. 14ª ed. Campinas: Papirus. 2002.

VEIGA, José Eli da. *Cidades imaginárias: Brasil é menos urbano do que se calcula*. 2 ed. Campinas. Autores Associados, 2003.

VIANNA, Heraldo Marelím. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

_____. *Inovações e projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?* Caderno Cedes, v. 23, nº 61, Campinas, Dez, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Perfil dos docentes

- A) Qual a sua idade?
- B) Onde reside?
- C) Há quanto tempo?
- D) Estudou em escola localizada no campo?
- E) Qual sua formação?
- F) Teve alguma disciplina que abordou a prática socioambiental durante o curso superior?

2. Políticas da EA e do Campo

- A) Quais séries você leciona na Escola?
- B) O seu planejamento permeia questões ambientais? Exemplos.
- C) O currículo da escola é voltado para a educação das escolas localizadas no campo?
- D) Você contribuiu para a construção do projeto político-pedagógico?
- E) O material didático utilizado retrata a realidade do campo?
- F) Você conhece as leis que embasam a Educação Ambiental?
- G) Os professores são orientados a utilizar práticas pedagógicas voltadas para escolas localizadas no campo?
- H) Você participou de alguma formação no último ano sobre temas socioambientais?

3. Prática Pedagógica

- A) Quais temas socioambientais fazem parte de sua prática pedagógica?
- B) Existem orientações para que os temas da comunidade sejam trabalhados com os alunos?
- C) Os temas socioambientais estão presentes no PPP?
- D) No planejamento de suas aulas, há a associação de temas socioambientais que remetem os alunos a sua comunidade?

4. Campo Magro

- A) Você conhece as características socioambientais do município? Exemplos.
- B) Os professores conseguem associar os temas socioambientais as suas aulas?
- C) O que poderia ajudar você a desenvolver uma prática socioambiental em sala de aula?
- D) Você conhece ou já ouviu falar sobre o Aquífero Carste?

APENDICE B - ENTREVISTAS

Professor 1

Qual sua idade?

Anos.

Onde reside?

Jacuzal, Campo Magro\ Área rural.

Há quanto tempo?

48 anos.

Estudou em escola localizada no campo?

Sim.

Qual sua formação?

Magistério.

Teve alguma disciplina que abordou a prática socioambiental durante o curso superior?

Não.

Quais séries você leciona na Escola?

3º ano, Educação Física, Artes e Apoio.

O seu planejamento permeia questões ambientais? Você pode citar algum exemplo?

Sempre, como preservar o ambiente, tudo, né. A maioria é em Geografia, para o 3º ano.

O currículo da escola é voltado para a educação das escolas localizadas no campo?

Não, ainda está sendo reformulado.

Você contribuiu para a construção do Projeto Político-Pedagógico?

Sim, sempre participo.

O material didático utilizado retrata a realidade do campo?

Nem todos. O mesmo livro utilizado na área urbana é utilizado na área rural.

Estamos lutando para mudar.

Você conhece as leis que embasam a Educação Ambiental?

Nem todas. Nunca tive palestras, cursos que falem sobre isso, só mesmo nos livros.

Os professores são orientados a utilizar práticas pedagógicas voltadas para escolas localizadas no campo?

Sim. A coordenadora sempre repassa para estar frisando as coisas do campo.

Você participou de alguma formação no último ano sobre temas socioambientais?

Não.

Quais temas socioambientais fazem parte da sua prática pedagógica?

A gente trabalha na Geografia sobre o solo, erosão, proteção, rios e florestas.

Existem orientações para que os temas cotidianos da comunidade sejam trabalhados com os alunos?

Sim.

Os temas socioambientais estão presentes no projeto político-pedagógico?

Sou só de apoio, mas a gente foge um pouquinho, não tenho certeza se tem no PPP, mas deve ter.

No planejamento de suas aulas, há associação de temas socioambientais que remetem os alunos à sua comunidade?

Sim, agricultura, agrotóxico, o que os pais plantam. Nas disciplinas de História e Ciências.

Você conhece as características socioambientais do município?

Um pouco. Rios, solo, agricultura. Plantam milho e feijão.

Conhece os pontos turísticos da região? Quais?

Alguns. Morro da Palha, Trilha do Ouro, Cachoeiras Gêmeas, Cascata da Professorinha, Igreja Matriz, Casarão, Bar do Paulo.

O que poderia ajudar você a desenvolver uma prática socioambiental em sala de aula?

Curso, palestra, formação, falta formação.

Você já ouviu falar no Aquífero de Carste?

Já ouvi falar, mas não tenho conhecimento do que é.

Em sua opinião, os professores em geral na escola, conseguem associar temas socioambientais às suas aulas ou encontram dificuldades?

Encontram dificuldades assim como eu, pois falta formação. Faz só 2 anos que estamos com a turma da Tuiuti, o que ajuda a refletir melhor sobre o assunto, antes a gente dava só o que tem nos livros, e às vezes o livro não reflete a realidade, o que falta é formação, a gente tenta frisar.

Professor 2

Qual sua idade?

33 anos.

Onde reside?

Meia Lua dos Freitas, Campo Magro/Área rural

Há quanto tempo?

33 anos.

Estudou em escola localizada no campo?

Sim.

Qual sua formação?

Pedagogia e pós-graduação em Gestão Educacional.

Teve alguma disciplina que abordou a prática socioambiental durante o curso superior?

Sim, não lembro a disciplina, mas falamos sobre desenvolvimento sustentável e utilizo esses conhecimentos hoje em sala de aula.

Quais séries você leciona na Escola?

Pré 1 e 1º ano.

O seu planejamento permeia questões ambientais? Você pode citar algum exemplo?

Sim. Todo o conteúdo de Ciências e Geografia que envolve o meio ambiente. Ex. Solo, desmatamento, poluição e lixo.

O currículo da escola é voltado para a educação das escolas localizadas no campo?

Sim.

Você contribuiu para a construção do projeto político-pedagógico?

Sim.

O material didático utilizado retrata a realidade do campo?

Sim. A gente produz materiais. Os livros didáticos não contemplam a realidade do campo, pois antes a nomenclatura não era do campo e os livros eram iguais para as escolas do campo e urbana.

Você conhece as leis que embasam a Educação Ambiental?

A gente já viu, mas não lembra.

Os professores são orientados a utilizar práticas pedagógicas voltadas para escolas localizadas no campo?

Sim. No Pacto a próxima unidade é sobre Educação do Campo.

Você participou de alguma formação no último ano sobre temas socioambientais?
Específico não, mas tem coisas relacionadas. No Pacto oferecido pelo MEC, que é realizado no centro de Campo Magro.

Quais temas socioambientais fazem parte da sua prática pedagógica?

Poluição, lixo, ambiente, degradação do ambiente, preservação.

Existem orientações para que os temas cotidianos da comunidade sejam trabalhados com os alunos?

Sim. Por exemplo, quando o tomate estava com um preço alto, trouxe para a sala de aula, preço, cultivo.

Os temas socioambientais estão presentes no Projeto Político Pedagógico?

Sim.

No planejamento de suas aulas, há associação de temas socioambientais que remetem os alunos à sua comunidade?

Sim. O bairro, a plantação de cada bairro.

Você conhece as características socioambientais do município?

Sim. Rios, as plantações (verduras, milho, feijão), e a produção é para o comércio.

Conhece os pontos turísticos da região? Quais?

Sim. Morro da Palha, Cachoeira Gêmeas, Trilha do Ouro, Lagoa Feia e já levamos algumas crianças para conhecer, mas trabalhamos em sala de aula.

O que poderia ajudar você a desenvolver uma prática socioambiental em sala de aula?

Formação específica. O que trabalhar, como trabalhar, como permear a Educação Ambiental nas disciplinas. Até com o trabalho que a Maria Iolanda faz, para trabalhar mais com a realidade, a vivência das crianças.

Em sua opinião os professores em geral na escola, conseguem associar temas socioambientais às suas aulas ou encontram dificuldades?

Sim. A professora do 5º ano trabalhou agricultura familiar em várias disciplinas, com gráficos.

Professor 3

Qual sua idade?

43 anos.

Onde reside?

Campo da Cascavel, Campo Magro/Área rural.

Há quanto tempo?

43 anos.

Estudou em escola localizada no campo?

Ensino fundamental, após EJA, em Colombo.

Qual sua formação?

Pedagogia.

Teve alguma disciplina que abordou a prática socioambiental durante o curso superior?

Não.

Quais séries você leciona na Escola?

2º ano A e B.

O seu planejamento permeia questões ambientais? Você pode citar algum exemplo?

Sim, a preservação do meio ambiente que eles vivem, sempre a gente tá buscando trabalhar a geografia, cuidados com o ambiente que eles vivem. Os temas socioambientais são trabalhados mais em Ciências e Geografia.

O currículo da escola é voltado para a educação das escolas localizadas no campo?

Não, agora que estamos buscando adaptar ele para ser mais investido com educação do campo, mas até o momento não era.

Você contribuiu para a construção do projeto político-pedagógico?

Algumas partes sim. Não participei de todas, mas algumas fiz questão de estar junto.

O material didático utilizado retrata a realidade do campo?

Não.

Você conhece as leis que embasam a Educação Ambiental?

Muito pouco, quase nada. Geralmente a gente não busca se aprofundar, porque não era uma questão de cobrança no currículo.

Os professores são orientados a utilizar práticas pedagógicas voltadas para escolas localizadas no campo?

De 1 ano pra cá, a partir do momento que a gente começou a ter o curso com a Maria Iolanda, da Tuiuti, ela foi clareando a nossa mente, e a gente começou a enfatizar o conteúdo, se adaptar. Até o momento não, a gente deixava de lado mesmo.

Você participou de alguma formação no último ano sobre temas socioambientais?

Eu acho que não. Não tenho lembrança.

Quais temas socioambientais fazem parte da sua prática pedagógica?

Coleta seletiva, cuidados adequados com o lixo que eles produzem esses meios assim.

Procuro trabalhar nas disciplinas de Ciências, Geografia e Matemática... a quantidade que eles produzem, coleta.

Desmatamento, preservação ambiental, água, queimadas

Os temas socioambientais estão presentes no projeto político-pedagógico?

Não sei te informar no momento.

No planejamento de suas aulas, há associação de temas socioambientais que remetem os alunos à sua comunidade?

Não diariamente, mas sempre que possível a gente tá procurando trabalhar, em várias disciplinas, conforme necessidade do conteúdo.

Você conhece as características socioambientais do município?

Sim. É uma área de manancial, isso posso dizer, é uma área que ela não pode ser prejudicada, questão das águas, que ela tem um lençol freático muito bom no município.

Sobre agricultura, tem pessoas que moram próximas a minha casa e elas trabalham com produtos orgânicos, cultivam e fazem feira em Curitiba.

Produtos que mais plantam: milho feijão e abriu um grande espaço pra soja, trigo, área sendo arrendada, antigamente era a batatinha, hoje não é mais.

São pequenos produtores que produzem pra subsistência, o milho tem mais saída pra fora.

Conhece os pontos turísticos da região? Quais?

Conheço alguns pontos turísticos do município, nem todos, porque é de difícil acesso.

Morro da Palha, Cachoeiras Gêmeas, Trilha do Ouro, Cascata da Professorinha, Casarão, Chácara Dona Ana.

O que poderia ajudar você a desenvolver uma prática socioambiental em sala de aula?

Eu acho que a gente precisaria de apoio de todas as equipes voltadas para a educação, cursos de aperfeiçoamento que a gente não tem, daí não tem como você trabalhar, passar uma coisa para o aluno se você não tem conhecimento do conteúdo.

Você já ouviu falar no Aquífero de Carste?

Já ouvi falar, há muito tempo atrás a gente teve uma palestra, não lembro, parece que era o Amarildo de Campo Magro mesmo, mas faz uns 5, 6 anos atrás, ele falou sobre isso, mas no momento não sei como definir.

Em sua opinião os professores em geral na escola, conseguem associar temas socioambientais às suas aulas ou encontram dificuldades?

Professor 4

Qual sua idade?

27 anos.

Onde reside?

Conceição da Meia Lua, Campo Magro/Área rural

Há quanto tempo?

27 anos.

Estudou em escola localizada no campo?

Sim.

Qual sua formação?

Antigo Magistério e Letras.

Teve alguma disciplina que abordou a prática socioambiental durante o curso superior?

Sim. Mas não foi uma grande base para o meu trabalho.

Quais séries você leciona na Escola?

Pré II e 3º ano.

O seu planejamento permeia questões ambientais? Você pode citar algum exemplo?

Quando tem no conteúdo sim, raramente tenho abordado as questões da natureza.

Geralmente em Ciências ou quando o conteúdo permite.

O currículo da escola é voltado para a educação das escolas localizadas no campo?

A Proposta Pedagógica foi refeita este ano, não tem a linha voltada para o campo, traz características pra que seja trabalhada na escola do campo, valorização do povo do campo, acredito que até o final do ano fique pronta. Está em reformulação.

Você contribuiu para a construção do projeto político-pedagógico?

Sim, todas as professoras.

O material didático utilizado retrata a realidade do campo?

Não.

Você conhece as leis que embasam a Educação Ambiental?

Não.

Os professores são orientados a utilizar práticas pedagógicas voltadas para escolas localizadas no campo?

Sim.

Você participou de alguma formação no último ano sobre temas socioambientais?

Não participei de formação, mas me informei sobre a Agenda 21, justamente por causa da proposta. E não ouvi falar mais. Mas a pesquisa foi para conhecimento meu.

Houve formação sobre as questões ambientais para as professoras de 4º e 5º ano, mas não lembro o ano.

Quais temas socioambientais fazem parte da sua prática pedagógica?

Poluição, agrotóxico, desmatamento em Campo Magro, mas muitas vezes é a única forma de sustento da família.

Existem orientações para que os temas cotidianos da comunidade sejam trabalhados com os alunos?

Sobre a valorização, o desmatamento, o uso do agrotóxico, mas as pessoas não conseguem fugir disso, pois se tornou normal na vida das pessoas.

Os temas socioambientais estão presentes no projeto político-pedagógico?

Sim.

No planejamento de suas aulas, há associação de temas socioambientais que remetem os alunos à sua comunidade?

A gente procura trabalhar valorizando o campo, nesta valorização tem questões ambientais, mas quando tem no currículo, quando cabe no conteúdo.

Exemplo com o Pré II:

Semana passada trabalhei com a letra V.

Temos na escola um livro chamado ‘Tudo por causa de um pum’, onde a vaquinha vai para cidade tomar umas vacinas e ouviu que o aquecimento global, o buraco na camada de ozônio, são por causa dos puns das vacas.

A vaquinha volta revoltada dessa viagem e faz todo o rebanho refletir. O rebanho para de comer, produzir leite, foi uma verdadeira confusão.

Aí levamos a criança a refletir: será que é só o pum da vaca que está poluindo ou tem mais alguma coisa.

Mas permeado no conteúdo, a letra V

Você conhece as características socioambientais do município?

Agricultura, hortaliças, grãos, milho feijão.

Geralmente são para subsistência e vendem para atravessadores.

Grandes produtores são poucos.

Tem também os agricultores orgânicos que vendem para Curitiba.

Conhece os pontos turísticos da região? Quais?

Campo Magro é conhecido pelo turismo.

O que poderia ajudar você a desenvolver uma prática socioambiental em sala de aula?

O conhecimento sobre o município. Temos bastante teoria, material de trabalho, mas não conhecemos a realidade, só ouvimos falar e não vamos até lá saber o que tá acontecendo.

Talvez se conhecêssemos, o trabalho dentro de sala seria melhor.

Você já ouviu falar no Aquífero de Carste?

Sim.

Em sua opinião os professores em geral na escola, conseguem associar temas socioambientais às suas aulas ou encontram dificuldades?

Encontram dificuldades mesmo morando no município.

Ainda estamos muito presos à grade, ao conteúdo, essa semana mesmo, quando falava em vegetação, fui automaticamente procurar vegetação no livro didático, e lá fala de tudo quanto é vegetação, menos a de Campo Magro. Aí dá aquele estalo assim: nossa! Isso aqui é fora da realidade!

Acabou que enxuguei todo o conteúdo e falei sobre a vegetação daqui, e fiz uma lista da vegetação daqui, ficou um trabalho bem bacana e as crianças conhecem bastante.

Professor 5

Qual sua idade?

34 anos.

Onde reside?

Barra de Santa Rita, Campo Magro/Área Rural

Há quanto tempo?

34 anos.

Estudou em escola localizada no campo?

Sim.

Qual sua formação?

Pedagogia (em curso), pós-graduação em Educação Especial e Psicopedagogia.

Teve alguma disciplina que abordou a prática socioambiental durante o curso superior?

Não lembro.

Quais séries você leciona na Escola?

Classe Especial e Artes e Educação Física do Pré II ao 5º ano.

O seu planejamento permeia questões ambientais? Você pode citar algum exemplo?

Raramente.

O currículo da escola é voltado para a educação das escolas localizadas no campo?

Depois que o pessoal da Tuiuti começou a trabalhar aqui na escola com o projeto a gente começou a estudar mais. Antes disso, raramente.

Você contribuiu para a construção do projeto político-pedagógico?

Sim.

O material didático utilizado retrata a realidade do campo?

Agora na atualidade sim, antes não.

O livro didático não é voltado para a realidade do campo.

Você conhece as leis que embasam a Educação Ambiental?

Não.

Os professores são orientados a utilizar práticas pedagógicas voltadas para escolas localizadas no campo?

Agora sim, antes não.

Você participou de alguma formação no último ano sobre temas socioambientais?

Um pouco. Estudamos com o projeto desenvolvido pela Tuiuti. E teve um projeto no município ano passado, retrasado... que teve um rapaz "bam bam" que vinha aqui fazer um projeto que não lembro o nome.

Quais temas socioambientais fazem parte da sua prática pedagógica?

Meio urbano/rural, paisagens, Dia do Rio. Trabalho em Geografia.

Existem orientações para que os temas cotidianos da comunidade sejam trabalhados com os alunos?

A maioria deles a gente procura envolver a realidade dos alunos, que é a realidade do campo.

Os temas socioambientais estão presentes no projeto político pedagógico?

Sim.

No planejamento de suas aulas, há associação de temas socioambientais que remetem os alunos a sua comunidade?

A gente procura, quando fala de poluição sempre voltada primeiramente para onde eles moram, para depois trabalhar a cidade, mais ou menos desse jeito.

Você conhece as características socioambientais do município?

Nem todos. Essa é difícil. Limpeza de rio.

Conhece os pontos turísticos da região? Quais?

Turismo é mais próximo da gente e não conhecemos, tem gente que vem da cidade e conhece muito mais do que a gente daqui.

O que poderia ajudar você a desenvolver uma prática socioambiental em sala de aula?

Mais conhecimento, formação para trabalhar com as questões socioambientais.

Você já ouviu falar no Aquífero de Carste?

Já ouvi falar, mas não me recordo o que é.

Em sua opinião os professores em geral na escola, conseguem associar temas socioambientais às suas aulas ou encontram dificuldades?

Bastante dificuldade.

Professor 6

Qual sua idade?

43 anos.

Onde reside?

Conceição da Meia Lua, Campo Magro/Área rural.

Há quanto tempo?

43 anos.

Estudou em escola localizada no campo?

Sim.

Qual sua formação?

Pedagogia e Pós-graduação em Gestão.

Teve alguma disciplina que abordou a prática socioambiental durante o curso superior?

Não lembro.

Quais séries você leciona na Escola?

5º ano A e B.

O seu planejamento permeia questões ambientais? Você pode citar algum exemplo?

Sim. Eu tenho trabalhado bastante a questão do campo. Fiz um projeto com toda essa questão da agricultura familiar: sem-terra, boias-frias; trabalhei com gráficos a quantidade da produção da agricultura familiar; fui pesquisar sobre a agricultura familiar, e 2014, é o ano da agricultura familiar e foram criados selos em sua homenagem, mas não pega a nossa região, mais a África.

O currículo da escola é voltado para a educação das escolas localizadas no campo?

Não. Nós vamos adaptando.

Você contribuiu para a construção do projeto político-pedagógico?

Sim.

O material didático utilizado retrata a realidade do campo?

O livro didático não é voltado para a realidade do campo.

Você conhece as leis que embasam a Educação Ambiental?

Não.

Os professores são orientados a utilizar práticas pedagógicas voltadas para escolas localizadas no campo?

Não. Somente as orientações que tivemos foi com o grupo da Maria Iolanda da Tuiuti, não lembro o nome do projeto, que vem na escola e deu muitas orientações e foi a partir delas que começamos a entrar mais nessa parte.

Você participou de alguma formação no último ano sobre temas socioambientais?
Com a Maria Iolanda.

Quais temas socioambientais fazem parte da sua prática pedagógica?
Incluo Português, Geografia, História, a cultura afro, indígena, relacionada ao campo. Somente Ciências ficou de fora.

O que você acha que são temas socioambientais?
Tudo que fala no ambiente. Mais apropriado onde você vive. Mostrar mapas, regiões e focar mais onde vivem.

Em Campo Magro focaria mais no campo: a criação de animais, o que se produz - tomate, brócolis, abobrinha, feijão, milho, produzidos pra venda. Sobre a agricultura familiar.

Muitas pessoas da região participam da agricultura familiar, e fiz uma discussão sobre o PRONAF, dos empréstimos para essas pessoas no banco, reforma agrária que não basta. O governo tem que ter mais projetos, emprestar mais dinheiro, boia-fria, deu tanta coisa.

Os temas socioambientais estão presentes no projeto político- pedagógico?
Sim, porque foi com a ajuda da Maria Iolanda que ajudou a incluir tudo isso no PPP. Havia coisas que faltavam lá.

Você conhece as características socioambientais do município?
Sim. O que se produz, onde se vende, como se vende, o produtor que não é valorizado e acaba perdendo a produção, tomate e abobrinha. O município tem mudado sua produção, suas características.

Conhece os pontos turísticos da região? Quais?
Sim. Casarão, Recanto Nativo, Bar do Paulo, Minas de Água.

O que poderia ajudar você a desenvolver uma prática socioambiental em sala de aula?
Mais conhecimento. Seria importante a formação de uma pessoa que realmente tivesse conhecimento para não te deixar pior do que você está, porque muitas vezes você fica sem saída, e não tem tanto conhecimento e te embaralha mais.

Você já ouviu falar no Aquífero de Carste?

Já ouvi falar.

Em sua opinião os professores em geral na escola, conseguem associar temas socioambientais às suas aulas ou encontram dificuldades?

Acho que conseguem.

Professor 7

Qual sua idade?

34 anos.

Onde reside?

Campina da Santa Rita, Campo Magro/Área rural.

Há quanto tempo?

34 anos.

Estudou em escola localizada no campo?

Até os 6 anos, depois fui para uma escola urbana.

Qual sua formação?

Magistério Superior e Pós em Pedagogia Escolar.

Teve alguma disciplina que abordou a prática socioambiental durante o curso superior?

Não que eu me lembre.

Quais séries você leciona na escola?

4º ano.

O seu planejamento permeia questões ambientais? Você pode citar algum exemplo?

Sim, de acordo com o conteúdo, pois ele está envolvido de alguma maneira com o conteúdo. Por exemplo, em Ciências, na parte do lixo, preservação do solo, o que pode prejudicar o solo, o lixo. Por exemplo, uma questão ambiental vai envolvendo outras coisas dentro do mesmo conteúdo.

A água, em Ciências, sobre a poluição, preservação, rios, mata ciliar e tantas outras coisas.

O currículo da escola é voltado para a educação das escolas localizadas no campo?

Está sendo reformulado para escola do campo.

Você contribuiu para a construção do projeto político-pedagógico?

Sim.

O material didático utilizado retrata a realidade do campo?

Nem sempre. Os livros são os mesmos da escola urbana, tem um exemplar de livro da escola do campo e permeia Língua Portuguesa, História e Geografia.

Você conhece as leis que embasam a Educação Ambiental?

Não. A gente houve falar, mas não li nenhum documento que fale.

Os professores são orientados a utilizar práticas pedagógicas voltadas para escolas localizadas no campo?

Sempre a gente é orientada nos cursos de capacitação, pela Secretaria de Educação, pela Tuiuti. Sempre trazemos questões da realidade deles.

Você participou de alguma formação no último ano sobre temas socioambientais?
Ano passado ou retrasado tivemos na semana pedagógica uma palestra sobre a questão socioambiental, se não me engano o tema era lixo.

Quais temas socioambientais fazem parte da sua prática pedagógica?

Água, solo lixo, vegetação em Ciências. Preservação do ambiente em geral, que trata na parte de Geografia. Animais... tudo tá ligado, é uma cadeia.

Existem orientações para que os temas cotidianos da comunidade sejam trabalhados com os alunos?

Existem sim. Até tem no conteúdo de História e Geografia, bastante questões sobre o município e o bairro em geral. Em vários momentos é trabalhada essa parte.

Os temas socioambientais estão presentes no projeto político-pedagógico?

Estão sim, está envolvido. Não lembro se é específico, mas...

No planejamento de suas aulas, há associação de temas socioambientais que remetem os alunos a sua comunidade?

Deveria incluir mais.

Quando dá a gente envolve, sendo mais incluído em História, Geografia e Ciências. Na parte de Língua Portuguesa fica um pouco a desejar mesmo, às vezes a gente acaba esquecendo. Matemática nem sempre.

Você conhece as características socioambientais do município?

Sim, agricultura. Sou filha de agricultor, vizinha de agricultor, mulher de agricultor... moramos na agricultura.

Planta milho, batata feijão, soja, trigo, cebola hortaliças verduras.

Geralmente produzidos pra venda e é comum ter uma hortinha pro consumo.

O que poderia ajudar você a desenvolver uma prática socioambiental em sala de aula?

De repente eu mesma mudar, começar a conscientizar melhor e começar a envolver mais essa questão aí na aula.

Falta a formação. Tivemos uma vez só essa palestra ano passado. Falta formação.

Você já ouviu falar no Aquífero de Carste?

Tivemos uma palestra sobre.

Em sua opinião os professores em geral na escola, conseguem associar temas socioambientais às suas aulas ou encontram dificuldades?

Acho que é o mesmo caso que eu, nem sempre, entendeu. Às vezes acaba passando batido, ficando esquecido. Se eu disser que todas incluem sempre esse tema nas suas aulas estou mentindo. Talvez pelo excesso de coisas que temos que dar conta, projetos e tudo mais, acaba ficando esquecido muitas vezes.

APÊNDICE C – OBSERVAÇÕES DE QUATRO TURMAS

Data: 14/05/2014

3º A - PERÍODO DA MANHÃ

Na turma do 3º ano, as idades variam entre sete e dez anos, no período da manhã a turma tem dezessete alunos, na aula de hoje faltaram quatro. O dia é de sol e faz uma média de 20°C, não está chovendo. Todos os alunos vêm para a escola de ônibus. A matéria trabalhada é o português e o assunto é consoante. Os alunos estão reunidos em grupo. A atividade foi colocada no quadro-negro e os alunos a copiam. Ao entrar na sala para fazer a primeira observação, olhei a sala em um giro de 360°, do lado direito da sala, ao lado da porta, visualizei na parede, calendário, relógio, um folder com a tabuada, um quadro dos aniversariantes do ano, números ordinais e os armários. No fundo da sala temos um grande parede branca com alguns desenhos de animais, bexigas e palhaços colados. Na parede à esquerda tem janelas, tipo vitrô e cortinas. Junto ao quadro-negro em bom estado na frente da sala, tenho o alfabeto e um mais um folder agora do projeto Agrinho. Durante minha rápida olhada pela sala, pude verificar que não há nada exposto sobre a comunidade, turismo ou meio ambiente.

A professora regente mostrou-me o planejamento da sala e nele vi temas em que podem ser trabalhadas as práticas socioambientais e o reconhecimento do município pelos alunos.

Data: 23/9/2014

4º A PERÍODO DA MANHÃ

Nesse dia a professora regente aplicava uma avaliação de português. Nessa prova constava um texto, uma breve interpretação e algumas questões. Na avaliação de português não havia referência a temas socioambientais ou características do município de Campo Magro. Após a avaliação, a professora colocou contas de subtração no quadro e pediu para que os alunos viessem responder, muitos alunos pediam para ir para o quadro resolver as questões, porém a professora disse que chamaria os que tinham mais dificuldades. Os alunos que foram até o quadro realmente encontraram muita dificuldade em realizar as

subtrações e não souberam fazê-las sozinhos, pois não sabiam emprestar para realizar o cálculo.

Data: 23/09/2014

5º B - PERÍODO DA TARDE

A turma do 5º ano, período da tarde é composta por 15 alunos e hoje estão presentes 11. Os alunos estão fazendo uma avaliação de Geografia, essa atividade foi retirada do livro didático utilizado pela escola. A atividade é de Geografia e se refere à América do sul, indígenas e floresta Amazônica e não associa temas socioambientais ou referentes ao dia a dia do aluno.

Data: 23/09/2014

1º A - PERÍODO DA MANHÃ

No momento da observação havia 25 alunos em sala. A turma tem 27 alunos. A professora estava dando aula de português, ela passou um texto para os alunos, esse texto não foi retirado do livro didático. Estavam estudando separação de sílabas e iniciaram a letra X. O texto foi retirado de outro livro. Na aula da professora regente não houve nenhuma associação entre a realidade dos alunos e o conteúdo estudado e também não houve presença de temas socioambientais.