

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

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MEIO RURAL:
ESTUDO DAS PRÁTICAS AMBIENTAIS DA ESCOLA
DARIO VITORINO CHAGAS – COMUNIDADE RURAL
DO UMBU - CACEQUI/RS**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Nádia Bolzan Soares

**Santa Maria, RS, Brasil
2007**



**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MEIO RURAL:
ESTUDO DAS PRÁTICAS AMBIENTAIS DA ESCOLA DARIO
VITORINO CHAGAS – COMUNIDADE RURAL DO UMBU -
CACEQUI/RS**

por

Nádia Bolzan Soares

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Elisete Medianeira Tomazetti

Santa Maria, RS, Brasil

2007

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Ciências Rurais
Curso de Especialização em Educação Ambiental**

A comissão examinadora, abaixo assinada, aprova a Monografia de
Especialização

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MEIO RURAL: ESTUDO DAS
PRÁTICAS AMBIENTAIS DA ESCOLA DARIO VITORINO CHAGAS –
COMUNIDADE RURAL DO UMBU - CACEQUI/RS**

elaborada por
Nádia Bolzan Soares

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Educação Ambiental

COMISSÃO EXAMINADORA:

Elisete Medianeira Tomazetti, Dr^a
(Orientadora)

José Marcos Froehlich, Dr. (UFSM)
(Co-orientador)

Ana Maria Merk, Dr^a (UFSM)

Santa Maria, 20 de abril de 2007.

DEDICATÓRIA

Dedico esta conquista, aos meus pais, Amauri e Daili que confiaram em mim e, em minha competência, sustentando meus intermináveis anos de estudo e me presenteando com seu apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

Existem pessoas para as quais singelas palavras não são suficientes para traduzir minha gratidão. Mesmo assim, não posso deixar de registrar meu agradecimento a algumas delas:

À minha família, em especial, a meu pai e minha mãe.

À meu namorado, Vinícius, pela paciência e amor que me dedicou nas horas mais difíceis desta caminhada.

À minha amiga Sabine Jost que me socorreu em situações de apuros e à colega Fabíola Borowsky com quem dividi momentos de ansiedade e dúvida.

À orientadora desta pesquisa, Prof. Elisete Medianeira Tomazetti, e ao Prof. Marcos Froehlich, por suas contribuições, críticas e incentivos carregados de compreensão e confiança que possibilitaram a concretização deste trabalho.

E, finalmente, mas não menos importante, aos professores e a direção da Escola Dario Vitorino Chagas, pela acolhida e receptividade.

“ Cada geração desenha seu perfil e seu entorno. Cada geração inventa sua identidade e circunstâncias. Cada geração escava seu rosto e sua paisagem. Somos tão responsáveis pelo olhar que contempla como pelo panorama contemplado”.

(Luiz Fernandes Galino)

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Educação Ambiental
Universidade Federal de Santa Maria

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MEIO RURAL: ESTUDO DAS PRÁTICAS AMBIENTAIS DA ESCOLA DARIO VITORINO CHAGAS – COMUNIDADE RURAL DO UMBU - CACEQUI/RS

AUTORA: Nádia Bolzan Soares
ORIENTADORA: Elisete Medianeira Tomazetti
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 20 de abril de 2007.

A presente pesquisa aborda os saberes docentes acerca da Educação Ambiental e como estes saberes são relacionados com as práticas pedagógicas dos educadores da Escola Dario Vitorino Chagas. A escola está situada na zona rural de Cacequi – RS, mais precisamente no Distrito de Umbu, distante 22 Km da sede do município. Como método de coleta de dados utilizou-se questionários e entrevistas semi-diretivas. A pesquisa identificou que os professores que atuam nessa escola, pelo fato de se tratar de uma escola rural, sofrem com a falta de instrumentos pedagógicos bem como de cursos de capacitação e aperfeiçoamento específicos na temática da Educação Ambiental. Entretanto, estão conscientes da necessidade e importância de desenvolver um bom trabalho nessa área de modo que já há algum tempo vêm buscando estar informados e, portanto, aptos a desenvolver tais conhecimentos em sala de aula. Nesse sentido, a própria Escola estimula o interesse e promove o conhecimento de seus docentes bem como da comunidade em geral promovendo cursos e palestras, internos e abertos, buscando contribuir não só com a qualificação profissional de seus docentes, mas principalmente promover a melhoria da qualidade de vida desta comunidade rural.

Palavras-chave: educação ambiental; rural; saberes e percepções.

ABSTRACT

Monograph of Specialization
Course of Special Degree in Environmental Education
Federal University of Santa Maria

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE RURAL SPACE: STUDY OF ENVIRONMENTAL PRACTICES OF THE STATE SCHOOL DARIO VITORINO CHAGAS - RURAL COMMUNITY OF UMBU IN CACEQUI/RS

AUTHOR: Nádia Bolzan Soares

ADVISOR: Elisete Medianeira Tomazetti

Date and Place of the Defense: Santa Maria, April of 2007.

The present research paper aims at approaching to the educational knowledge on the Environmental Education which is related with the School teachers' pedagogic practices from Dario Vitorino Chagas. The school is placed in the rural area of Cacequi – RS, more precisely in the District of Umbu distant 22 Km of the council of the municipal district. It was used questionnaires and semi-directing interviews as method and data collection. The research found out that the teachers that act at that school, because it is rural school, suffer with the lack of pedagogic instruments as well as of training courses and specific improvement in the theme of the Environmental Education. However, they demonstrate to be conscious of the need and importance of developing a good work in that area so that they have been searching for updated information for a long time, therefore capable to develop such knowledge in classroom. In this direction, the School stimulates the interest and promotes their teachers and community's knowledge generally supporting with either restricted or open courses and lectures to the people of the location, in the attempt of contributing not only with their teachers' professional qualification, but mainly to promote the improvement of the life quality of this rural community.

Keywords: environmental education; rural; knowledges and perceptions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01 – Gênero	37
FIGURA 02 – Faixa Etária	38
FIGURA 03 – Tempo de Residência dos Educadores no Município de Cacequi	38
FIGURA 04 – Zona de Residência	39
FIGURA 05 – Curso Médio de Magistério	40
FIGURA 06 – Ano de Conclusão da Graduação	41
FIGURA 07 – Tempo de experiência na docência	42
FIGURA 08 – Curso(s) de atualização e aperfeiçoamento	42
QUADRO 01 – Área(s) na(s) qual ministra aulas	43
QUADRO 02 – Série(s) na(s) qual ministra aulas	43
FIGURA 09 – Curso(s) de Educação Ambiental	48
QUADRO 03 – Relação das Fontes de Informação e atualização a cerca da Educação Ambiental	49
QUADRO 04 – Idéia(s) ou imagem(s) a que remetem a expressão Meio Ambiente ..	55
QUADRO 05 – Problemas ambientais do Município de Cacequi	59

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – Curso(s) de Graduação.....	40
TABELA 02 – Projeto(s) de Educação Ambiental da Escola Dario Vitorino Chagas.	45
TABELA 03 – Formação Ambiental dos Docentes da Escola Dario Vitorino Chagas.	51
TABELA 04 – Situações em que pode abordar Educação Ambiental na sala de aula.	51
TABELA 05 – Apoio da Secretaria Estadual de Educação a prática da Educação Ambiental	52
TABELA 06 – Instituições de Ensino e a prática da Educação Ambiental	52
TABELA 07 – Melhor maneira de trabalhar Educação Ambiental	52
TABELA 08 – Momento ideal para introdução discente na temática ambiental.....	53
TABELA 09 – Meio Ambiente é formado.....	54
TABELA 10 – Educação Ambiental trabalha	56
TABELA 11 – Educação Ambiental compreende	57
TABELA 12 – Causas da Crise Ambiental	57
TABELA 13 – Responsáveis pela Proteção do Meio Ambiente	58
TABELA 14 – Danos causados ao Meio Ambiente.....	58

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 01 – Questionário	65
ANEXO 02 – Roteiro de Entrevista	70
ANEXO 03 – Fotografias	

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
OBJETIVOS	16
CAPÍTULO I	
EDUCAÇÃO RURAL	17
1.1 Breve histórico da Educação Rural	17
1.2 A Educação Rural no contexto atual	22
1.3 A Escola Rural	24
CAPÍTULO II	
O RURAL E AS IMPLICAÇÕES DA PÓS-MODERNIDADE	28
2.1 Tendências contemporâneas do espaço rural	28
CAPÍTULO III	
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O MEIO RURAL	32
3.1 Situando a Educação Ambiental	32
3.2 Educação Ambiental no meio rural	38
3.3 Importância de perceber o Meio Ambiente	41
CAPÍTULO VI	
METODOLOGIA DA PESQUISA	44
4.1 Localização da Área de Estudo	46
4.1.1 A Escola	46
CAPÍTULO V	
DISCUSSÃO E RESULTADOS	48
5.1 A Escola Dario Vitorino Chagas: Caracterização do corpo docente	48
5.1.1 Quem são	48
5.1.2 Onde residem	49
5.1.3 Formação profissional	50
5.1.4 A prática docente	53
5.2 A Escola Dario Vitorino Chagas e a Educação Ambiental	55

5.3 Os docentes e a Educação Ambiental	59
5.3.1 Formação em Educação Ambiental	59
5.3.2 A prática em Educação Ambiental	62
5.3.3 Saberes e percepções	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
BIBLIOGRAFIA	77
ANEXOS	83
ANEXO A – Questionário	84
ANEXO B – Roteiro da entrevista	89
ANEXO C – Fotos da Escola Dario Vitorino Chagas	90

INTRODUÇÃO

Historicamente o meio rural é associado ao natural, ou seja, considerado o espaço no qual o homem está em contato direto com a natureza. Como resultado da associação com paisagens naturais, ao longo dos séculos, o significado do rural vem alternando-se entre conceitos positivos e negativos que determinaram o contraponto entre a valorização ou a depreciação deste espaço.

Durante um longo período o campo foi considerado como lugar da rusticidade, do inculto, do atraso, entre tantos outros atributos negativos. Diversos planos de intervenção no espaço rural foram guiados por esta visão e privilegiaram a transposição de modelos gerados na cidade para o campo, desprezando outros modos de ver e viver as experiências e as dinâmicas rurais.

No Brasil, esse processo esteve intimamente ligado à proposta pedagógica promovida pelo Estado junto às comunidades rurais. Conforme, Leite (1999), excetuando os movimentos de educação de base e de educação popular, o processo educativo no rural sempre esteve atrelado à vontade dos grupos hegemônicos do poder, não conseguindo deslocar seus objetivos e a própria ação pedagógica para esferas de caráter sócio-cultural especificamente camponesas. Entretanto, com o advento de uma nova perspectiva para o campo, impulsionada pela insuficiência do modelo desenvolvimentista a escola rural vem ganhando um novo perfil.

Nos últimos anos, mais especificamente a partir da década de 1990, a escola rural, que ao longo da história serviu basicamente como instrumento para o preparo mínimo de mão-de-obra que atendesse as prerrogativas político-econômicas do país, limitando-se a perpetuar um modelo excludente e antidemocrático de escolarização, finalmente abre-se para a construção de um novo modelo pedagógico que leva em conta as características e necessidades próprias ao aluno do campo no seu espaço cultural.

Orientada por um novo perfil a escola rural vem buscando a valorização do campo, que engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caiçaras, dos ribeirinhos e dos extrativistas, como espaço de inclusão social, a partir de uma nova visão de desenvolvimento.

Consciente dos funestos impactos provocados pela artificialização e o domínio dos processos naturais promovidos pela modernização do campo, a nova escola rural passa a

considerar a necessidade de promover atividades curriculares e pedagógicas direcionadas a promoção de um desenvolvimento sustentável e solidário no campo.

Portanto, hoje, produção, sobrevivência, reconhecimento pessoal e coletivo, politização e outros quesitos sócio-culturais, bem como a valorização e preservação do habitat ecológico do homem do campo são fundamentos na composição e estruturação do processo escolar rural.

Nesse sentido, a busca da escola do campo converge ao encontro dos objetivos, das finalidades e das práticas pedagógicas que baseiam a Educação Ambiental.

Extremamente integrada ao contexto atual, a Educação Ambiental, em sua definição mais modesta, visa o desenvolvimento de novas formas de relação dos homens entre si e com a natureza, a preservação dos recursos naturais e a redução das desigualdades sociais em prol de uma sociedade mais justa e sustentável. A consonância entre ambas permite inferir que a Educação Ambiental é uma poderosa ferramenta na construção do comprometimento sócio-ambiental almejado pela escola rural.

Entretanto, conforme Zakrzewski (2004), apesar das inúmeras tentativas de incorporar a Educação Ambiental nos currículos escolares ainda são poucas as pesquisas e intervenções nesse sentido voltadas à população do campo.

Ciente da contribuição da prática da Educação ambiental nas escolas rurais, levando em conta a necessidade de capacitação específica dos profissionais que provêm o ensino nas escolas do campo e tendo em vista a imprescindível valorização das especificidades do ambiente rural em relação ao ambiente urbano, bem como a diversidade cultural e social que os distingue, esta pesquisa se propõe a identificar os saberes dos docentes da Escola Estadual Dario Vitorino Chagas situada na comunidade rural do Distrito de Umbu pertencente ao Município de Cacequi - RS no que tange à Educação Ambiental, buscando compreender como estes saberes são articulados às suas práticas pedagógicas. Bem como verificar o papel da Escola Estadual Dario Vitorino Chagas na formação ambiental da comunidade de Umbu, vislumbrando suas ações concretas.

Tendo a atuação do professor natureza complexa, avaliar as competências profissionais no processo de formação ambiental, é, da mesma forma, uma tarefa complexa. Nesse sentido, compreender a dinâmica e a interação dos docentes com o espaço por eles vivenciado, ou seja, seu meio ambiente permite avaliar o sentido que estes dão às suas práticas ambientais. De modo que, a discussão e análise dos paradigmas que norteiam o processo pedagógico da Escola Rural Dario Vitorino Chagas no que concerne à prática da Educação Ambiental remonta a percepções de ordem subjetiva, estando baseada em um

criterioso exame das atitudes, imagens, valores e preferências deste grupo de educadores. O que se pretende avaliar não é a quantidade de conhecimento adquirido, mas a capacidade de acioná-los e de buscar outros para realizar o que é proposto. Portanto, os instrumentos de avaliação só cumprem com sua finalidade se puderem diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos ambientais.

Tomando como ponto de partida a atuação profissional, podemos definir os âmbitos que compõem esse conhecimento como um "mapa" que delinea pontos de necessária atenção. Assim, tal investigação poderá aguçar a promoção de discussões, estimular a atualização profissional e o processo de formação continuada, e ainda instigar a busca de instrumentos teóricos a cerca da Educação Ambiental, bem como possibilitará descrever uma realidade de aplicação da Educação Ambiental dentro da nova proposta da escola do campo.

OBJETIVOS

1. OBJETIVO GERAL

Investigar a prática em Educação Ambiental da Escola Estadual Dario Vitorino Chagas.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Averiguar atitudes e valores ambientais dos docentes da Escola Estadual Dario Vitorino Chagas.
- Identificar os principais aspectos que formam a base da prática ambiental dos educadores.
- Examinar o papel da Escola Estadual Dario Vitorino Chagas na formação ambiental da comunidade de Umbu.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO RURAL

1.1 Breve histórico da Educação Rural

O resgate histórico da educação rural de nosso país permite dizer que a educação dirigida à população rural no Brasil é resultante de um duro e conturbado processo histórico, econômico, social e cultural comprometido com vários interesses que não os unicamente educacionais.

Para Leite,

a educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores tendo por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária. (1999, p. 14).

Conforme Calazans (1979), o desenvolvimento da educação rural através da história reflete, de certo modo, as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas sócio-agrárias do país. Segundo ela, a despeito de tímidas iniciativas ocorridas no final do século XIX, somente a partir da década de 1930 e, mais sistematicamente, das décadas de 1950 e 1960 do século XX que começa a se delinear a educação rural no país (Calazans, 1993).

O modelo brasileiro de educação rural apresenta uma série de elementos os quais aparecem na legislação, nas instituições pedagógicas, no currículo e mesmo nas recomendações dos organismos internacionais, que possibilitam traçar um esboço da educação rural brasileira a partir de meados de 1920.

Entre 1910/20, a sociedade brasileira começa a despertar seu interesse para a educação rural em decorrência de um intenso movimento migratório¹ que cria a necessidade de uma pedagógica específica para o rural, surge então o Ruralismo Pedagógico.

O Ruralismo Pedagógico permaneceu vigente até a década de 1930 propondo uma escola rural integrada às condições locais e regionais com o principal objetivo de promover a fixação do homem ao campo.

Em 1937, o Estado Novo² cria a Sociedade Brasileira de Educação Rural com o objetivo de expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais. Conforme Leite (1999), o sentido de contenção que orientava as iniciativas do Ruralismo Pedagógico se mantém, mas, agora, coloca-se explicitamente o papel da educação como canal de difusão ideológica.

Após o final da II Guerra Mundial e, em conformidade com a política externa norte-americana, criou-se a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), que tinha por objetivo a implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades rurais mediante a criação de Centros de Treinamento dirigidos a professores especializados; a realização de Semanas Ruralistas compostas de debates, seminários, encontros, dias de campo, entre outras atividades; e também a criação e implantação dos chamados Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais.

A CBAR foi o embrião da Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR), criada em 21 de junho de 1956, encarregada de coordenar programas de extensão e captar recursos técnicos e financeiros.

a Extensão se definia como um empreendimento educativo: "produzir mudanças nos conhecimentos, nas atitudes e nas habilitações para que se atinja o desenvolvimento tanto individual como social". Assumindo características de ensino informal (fora da escola), o trabalho extensionista se propunha como diferenciado ou até mesmo incompatível com o caráter centralizado e curricular do ensino escolar. (...) A base material da ação educativa da Extensão era a empresa familiar. O importante era persuadir cada um dos componentes familiares (...) a usarem recursos técnicos na produção para conseguirem uma maior produtividade e conseqüentemente o bem-estar social (FONSECA, 1985, p.91).

O objetivo imediato da Extensão Rural foi o combate à carência, à subnutrição e às doenças, bem como à ignorância e a outros fatores negativos dos grupos empobrecidos no Brasil, principalmente aqueles que integravam a sociedade rural, classificados como

¹ Quando um grande número de camponeses deixa o rural em busca de espaços onde se iniciava um largo processo de industrialização, ou seja, as grandes cidades.

² Período da história republicana [brasileira](#) que vai de [1937](#) a [1945](#).

desprovidos de valores, de sistematização de trabalho ou mesmo de capacidade para tarefas socialmente significativas.

O projeto em si apresentava um modelo de educação e de organização sócio-produtiva que permitia a proliferação de um tipo de escolaridade informal cujos princípios perpetuavam a visão tradicional colonialista-exploratória, só que, doravante, com uma rotulagem liberal moderna: desenvolvimento agrário. (LEITE,1999, p.34)

No início da década de 1950, destacam-se no desenvolver das atividades educacionais para as populações rurais, a criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e do Serviço Social Rural (SSR)³. Dos projetos da CNER⁴ surgiram a Campanha de Educação de Adultos e as Missões Rurais de Educação de Adultos.

Semeados em uma sociedade em transição marcada por extraordinária desigualdade social, tais projetos e políticas promovem diversas conseqüências, inclusive a mobilização das populações rurais. Nasce assim um conjunto de movimentos sociais que, articulados aos partidos políticos de esquerda ou à Igreja Católica, desenvolvem uma proposta educacional associada a um tipo de educação diferente do vislumbrado pelas necessidades imperialistas do governo norte-americano. (Damasceno, 1993)

Como tentativa de superação do descompasso das relações culturais, escolares e sociais para com as classes menos favorecidas do campo, o estatismo informal da educação rural possibilitou, indiretamente, a criação do espaço necessário para o aparecimento de movimentos populares, como os Centros Populares de Cultura (CPC) e, mais tarde, o Movimento Educacional de Base (MEB). (LEITE,1999, p.40)

Intimamente ligados aos movimentos de esquerda, os CPCs e o MEB tiveram como sustentação ideológica o trabalho desenvolvido pelas ligas camponesas, sindicatos de trabalhadores rurais e outras entidades semelhantes em favor dos menos favorecidos da zona rural. De modo que, em contraposição, a esses movimentos surgem novos convênios assistenciais e educacionais entre Brasil e EUA entre eles a Aliança para o Progresso⁵.

Paralelamente à Aliança para o Progresso, foram desenvolvidos programas setoriais como a SUDENE, SUDESUL, INBRA, INDA e INCRA⁶ todos vinculados a situações de

³ Ambos desenvolveram projetos para a preparação de técnicos destinados à educação de base rural e programas de melhoria de vida dos moradores do campo, nas áreas de saúde, trabalho associativo, economia doméstica, artesanato etc.

⁴ Quanto à filosofia da CNER, a Campanha limitou-se a repetir fórmulas tradicionais de dominação, uma vez que ela não trouxe à tona, em suas discussões, os mecanismos verdadeiros da problemática rural. (LEITE,1999, p. 37).

⁵ A Aliança para o Progresso foi um programa de atendimento à carência rural e urbana organizado pelo presidente norte-americano John F. Kennedy, visando acordos assistenciais e financeiros para países do hemisfério sul.

⁶ O objetivo principal desses programas foi conter o expansionismo dos movimentos agrários e das lutas camponesas.

assentamento e expansão produtiva agrícola e de educação informal para os agrupamentos camponeses.

A promulgação da Lei 4.024, em dezembro de 1961, que fixa as primeiras diretrizes e bases para a educação nacional, entre outras novidades, deixa a estruturação da escola fundamental na zona rural a cargo das municipalidades.

Com a Ditadura militar⁷, que iniciou-se em 1964, a escolarização nacional sofreu novas alterações, entre elas a promulgação das Leis 5.540/68 e 5.692/71, respectivamente, sobre a reforma do ensino superior e sobre a estruturação do ensino fundamental e secundarista.

A Educação rural no contexto militar promove a penetração incisiva da Extensão Rural e sua ideologia no campo, substituindo a professora do ensino formal pelo técnico e pela extensionista, cujos vencimentos eram subsidiados por entidades como a Inter American Foundation⁸ ou a Fundação Rockefeller⁹.

.... o movimento extensionista brasileiro está marcado pela criação e difusão de um argumento falacioso do seguinte teor: em seu início, a ABCAR, teve a sua ação voltada para a promoção humana ou a melhoria do nível de vida da população rural. O caráter dessa ação era fundamentalmente assistencialista e, como conseqüência, os seus resultados foram bastante modestos. Com a institucionalização do Crédito Rural, a partir de 1965, opera-se a grande mudança. A promoção humana é relegada para um plano secundário. O objetivo passa a ser o de aumentar a produção agrícola estimulando a difusão da tecnologia agrícola e gerencial ou, em outros termos, promover a modernização da agricultura (QUEDA, apud LEITE 1999, p. 71).

Conforme Leite,

centralizada na questão econômica interna e externa, a política social brasileira durante as décadas de 1960/70 teve, na educação, apenas mais um indicador do subdesenvolvimento em que se encontrava o país, e não uma meta a ser alcançada mediante um projeto escolar autônomo, técnico e pedagogicamente estruturado. (1999, p. 42-43)

Em função de tal realidade, o governo Castelo Branco criou, através do Ministério do Planejamento, o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social para o período de 1967/76, no qual o processo educativo, tanto urbano quanto rural, aparece como instrumento de capacitação mínima do cidadão para sua futura inserção no mercado de trabalho e conseqüente elevação da sua qualidade de vida.

⁷ Período da política brasileira em que os militares governaram o Brasil. Esta época vai de 1964 a 1985. Caracterizou-se pela falta de democracia, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contra o regime militar.

⁸ Ainda em atividade a Fundação Interamericana é um órgão independente do governo dos Estados Unidos que oferece doações a organizações não-governamentais e de base comunitária da América Latina e do Caribe.

⁹ A Fundação Rockefeller foi criada em 1913, por iniciativa do milionário John D. Rockefeller, com o objetivo de implantar em vários países medidas sanitárias baseadas no modelo americano, com a prioridade de empreender o controle internacional da febre amarela e da malária.

Extrapolando a trilha da modernização dos anos 70 e a ideologia do "Milagre Brasileiro", o analfabetismo nessa década manifestou-se como uma dolorosa e incurável chaga dentro da sociedade nacional. Daí o porquê das proposições do I PND (Plano Nacional de Desenvolvimento) para a educação e, posteriormente a ele, o PSECD (Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos) para 1975/79 e 1980/85, que possibilitou suporte filosófico-ideológico para projetos especiais do MEC como o Pronasec, o EDURURAL e o MOBREAL. (LEITE,1999, p.48)

O governo brasileiro, através das proposições contidas no III PSECD¹⁰, criou o Pronasec - Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o meio rural. Esse plano recomendava a valorização da escola rural, o trabalho do homem do campo, a ampliação das oportunidades de renda e de manifestação cultural do homem do campo, a extensão dos benefícios da previdência social e ensino ministrado de acordo com a realidade da vida campesina. Recomendava também um mesmo calendário escolar para toda escola rural, tendo por base o calendário urbano, e entendia a unidade escolar rural como agência de mudanças e transformações sociais.

Para Leite

Em uma tentativa de ampliação das neo-relações de produção/trabalho no campo, a modernização reavivou e valorizou a escola e os grupos comunitários, buscando condições satisfatórias de vida para a população rural, incentivando e fomentando a criação de pequenas cooperativas e/ou grupos produtivos. (LEITE,1999, p.50)

Outros projetos/programas destinados à educação rural aconteceram no final do período militar. No Nordeste, instalou-se o EDURURAL¹¹, com vigência de 1980 a 1985, sob orientação do Governo Federal, Universidade Federal do Ceará e financiamento do Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD). Esse projeto tentou viabilizar novos conceitos sobre educação no meio rural, produzindo veemente crítica aos currículos urbanos introduzidos na zona rural e, a partir daí, criar uma "autonomia" pedagógica de modo a valorizar o trabalho de professores e alunos, enfatizando a realidade campesina.

Também o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que, ao trabalhar educacionalmente tanto os grupos urbanos como os agrupamentos rurais, tentou transmitir o projeto social e político do governo central, visando exclusivamente à questão econômica e política do regime, isto é, promover o aumento e aceleração da produção, porém, inibindo avanços sociais mais amplos para a classe trabalhadora.

¹⁰ O PSECD propunha, entre outras situações, a expansão do ensino fundamental no campo, a melhoria do nível de vida e de ensino, e a redução da evasão e da repetência escolar. E como ação política social específica, a redistribuição equitativa dos benefícios sociais.

¹¹ Seu principal objetivo era a ampliação das condições de escolaridade do povo nordestino, mediante melhoria da rede física e dos recursos materiais e humanos disponíveis.

Na década de 90 a partir das pressões dos movimentos sociais do campo, surgem iniciativas institucionais para a criação de uma agenda voltada para o encaminhamento de políticas para a educação no campo envolvendo segmentos da sociedade organizada. O Ministério da Educação, finalmente abre-se à construção de uma política nacional de educação do campo, que vem sendo construída em diálogo com as demais esferas da gestão do Estado e com os movimentos e organizações sociais do campo brasileiro.

No ano de 2002, a escola rural conquista as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo¹². Recentemente é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade¹³ e, na sua estrutura é instituída a Coordenação-Geral de Educação do campo que busca coordenar um movimento nacional de construção de políticas de educação para o campo.

1.2 A Educação Rural no contexto atual

As diretrizes e bases legais da educação rural são ditadas atualmente em nosso país pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 25 de dezembro de 1996.

A atual LDB promove a desvinculação da escola rural dos meios e da performance escolar urbana exigindo um planejamento interligado à vida rural. Como grande meta, a educação pretende alcançar dimensões sócio-políticas e culturais ótimas com base na cidadania e nos princípios de solidariedade. Para tanto, "a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social" (Brasil/MEC, LDB 9.394/96, art. 1º, § 2º).

Em termos institucionais, o ensino fundamental sob a responsabilidade dos municípios, em princípio, contará com um calendário escolar próprio e

... deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei de modo a favorecer a escolaridade rural com base na sazonalidade do plantio/colheita e outras dimensões sócio-culturais do campo. (Brasil/MEC, LDB 9.394/96, art. 23, § 2º)

¹² Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Prioriza propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

¹³ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criada em julho de 2004, é a mais nova secretaria do Ministério da Educação. Nela estão reunidos, pela primeira vez na história do MEC, temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias.

Igualmente, dispõe o artigo 28 da mesma lei sobre as adaptações necessárias da estrutura curricular às exigências das unidades escolares instaladas na zona rural, respeitando-se os dispositivos do artigo 32 e seus incisos, no que tange à organização e à estruturação do ensino fundamental.

A educação para a população rural é tratada no presente sob a denominação de Educação do Campo e agrupa uma variada realidade que engloba as mais diversas práticas da vida campesina, tais como os espaços onde vivem os povos tradicionalmente agricultores, extrativistas, caçadores, ribeirinhos, pescueiros, indígenas, quilombolas, posseiros, arrendatários, meeiros, fazendeiros e empregados rurais.

As modernas políticas educacionais para o campo incentivam o resgate dos valores culturais como fator essencial para o desenvolvimento da cidadania. Conforme os itens a, b, c do Caderno por uma Educação Básica do Campo, pode-se encontrar tais orientações postas de forma muito clara, quando este afirma que se faz necessário

compreender as raízes dos povos do campo (valores moral, tradição, etnias, festas, religiosidade popular, histórias da luta do povo, símbolos, gestos e mística) e incentivar produções culturais próprias, sensibilizando a sociedade para valorizá-las. Realizar eventos que expressem e promovam as culturas camponesas, indígenas e quilombolas, transformando as escolas em centros de cultura. Romper com os modismos e concepções alienantes, que dão sentido pejorativo e desvalorizam o campo e as pessoas que nele vivem, recuperando sua auto-estima. (1999, p.79)

Leite concorda que o cenário atual é diferente. Para ele, as exigências passaram a ser outras e seguindo essa vertente a educação rural ganha um novo fôlego.

Depois de passar por inúmeros planos, de ser alvo de crítica ou de valorização dos vários segmentos sociais, de ver crescer em seu meio as proposições de uma educação popular, de sofrer um processo de urbanização fortíssimo, a ponto de perder, em muitos casos, sua identidade própria, a escola rural, hoje, volta-se para uma perspectiva de integração e fundamentação de seus princípios pedagógicos ligados ao campo e à vida campesina. (LEITE, 1999, p. 112)

Contudo, as coisas não mudaram tanto assim. Na prática, as políticas públicas para a escolarização das populações rurais, ainda demonstram um fraco desempenho ou o desinteresse do Estado com respeito à educação rural, refletidos no alto índice de analfabetismo brasileiro que, ainda em 2000, continuava a ser mais elevado na área rural do que na área urbana. Conforme dados do IBGE¹⁴ no ano de 2000 em média 29,8% da população adulta da zona rural de 15 anos ou mais era analfabeta contra 10,3% da população urbana¹⁵.

¹⁴ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

¹⁵ É importante ressaltar que a taxa de analfabetismo aqui considerada não inclui os analfabetos funcionais, ou seja, aquela população com menos que as quatro séries do ensino fundamental.

Em termos de frequência à escola, a PNAD¹⁶ 2001 mostrou que, na faixa de 10 a 14 anos, 95% das crianças da área rural e 97% da área urbana encontram-se na escola. Apesar da cobertura não se apresentar como um problema, a questão do atraso escolar é cruel e discriminador. Enquanto na área rural apenas 23% dessa população frequenta a escola sem atraso escolar, na área urbana esse percentual é de 47%. (FURTADO, 2004, p.56).

De acordo com o Censo Demográfico 2000, somente 66% dos jovens de 15 a 17 anos residentes em zonas rurais está frequentando a escola, o que corresponde a um alunado de 1.462.454 jovens. Desses, 17,3% estão nas séries iniciais do ensino fundamental, em comparação como os 5,5% da zona urbana, indicando o grave problema do atraso escolar enfrentado pelos alunos que frequentam escolas rurais.

1.3 A Escola Rural

Conforme os dados levantados no Censo Escolar 2002¹⁷, a rede de ensino da educação básica da área rural, corresponde a 107.432 estabelecimentos, que representam 50% das escolas do país.

Historicamente a escola situada no meio rural é repleta de limitações e de imprevistos que fazem com que essa instituição seja considerada por muitos como um mero local de alfabetização. Para Furtado (2004), as instituições escolares rurais apresentam características próprias em função da dispersão da população residente sendo que, em sua grande maioria, os estabelecimentos são de pequeno porte, ao se considerar o número de alunos atendidos.

O modelo de escola rural que prevalece na nossa história é composto quase que exclusivamente de classes multisseriadas a cargo de professoras leigas ou com tempo de formação menor e, por conseguinte menor experiência que as professoras das escolas urbanas. E, embora tal situação seja mais representativas nas regiões norte e nordeste ela ainda persiste em todo o país.

No que se refere ao tipo de organização dessas escolas, o Censo Escolar 2002 mostrou que 64% daquelas que oferecem o ensino fundamental de 1ª a 4ª série tem, exclusivamente, turmas multisseriadas. Essas escolas atendem 1.751.201 alunos no Brasil, resultando em turmas com, aproximadamente, 27 alunos, que são atendidos, como já citado, por um único professor que ministra o conteúdo relativo às quatro séries iniciais do ensino fundamental. No Nordeste, as escolas multisseriadas atendem a 1.027.935 alunos, num total de 34.477 estabelecimentos, o que perfaz uma média de mais de 29 alunos por turma. (FURTADO, 2004, p. 61).

De modo que, com um arcabouço físico e humano que na maioria das vezes deixa a desejar, a escola do interior carrega como estigma o elevado índice de evasão e repetência e a alta rotatividade de seus professores.

¹⁶ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

¹⁷ Fonte IBGE.

A grande maioria dos problemas enfrentados pelas escolas rurais não são recentes e nem tão pouco surgiram repentinamente, ao contrário, remetem a uma política educacional que relegou essas escolas a um segundo plano. Na maioria das regiões brasileiras, até 1970 sequer haviam prédios construídos. A educação ficava sob responsabilidade da iniciativa privada e da comunidade que improvisava ou construía seus próprios locais de ensino.

Conforme nos relata Baptista (2003), em um olhar sobre as instituições escolares rurais, ainda é possível se defrontar com escolas ou salas de aula funcionando em casebres, em ruínas, com professores e professoras sem acesso a processos sistemáticos de formação, com um reduzidíssimo número de funcionários, falta de materiais, entre outros problemas.

Para o antropólogo Carlos Rodrigues Brandão (1990), salvo raras exceções, a escola rural no Brasil é uma espécie de escola urbana mal equipada, com professores leigos e mal pagos, completamente desprovida de uma estratégia voltada para o campo.

Existem muitos fatores que comprometem a qualidade do ensino oferecido pelas escolas rurais. Atualmente, pode-se dizer que os principais fatores a afetar o bom desempenho dessas escolas configuram-se na remanescência das classes multisseriadas, na dificuldade de acesso tanto para professores quanto para alunos, na falta de qualificação e atualização dos professores, na inexistência de condições físicas e de pessoal que garantam o perfeito funcionamento destas escolas e, principalmente, no descaso do Estado para com essas instituições.

Conforme Baptista,

(...) já existe um consenso sobre as precariedades da educação e da escola rural: elementos humanos disponíveis, falta de processos de formação, supervisão e monitoramento, alto nível de evasão escolar e repetência, defasagem idade-série, turmas multisseriadas, infra-estrutura e espaço físico insuficientes, salários desestimulantes. Além dessas condições impera o preconceito de que a escola rural é para o pobrezinho, o matuto, a criança conformada com a pouca aprendizagem, incapaz de ser avaliada com rigor. (2003, p. 36).

Em muitos casos o fator salarial diretamente aliado ao fator acesso são os principais responsáveis pela rotatividade de docentes nas escolas do interior. Contudo, existem educadores que optam espontaneamente por lecionar em escolas rurais em razão da bonificação salarial recebida em função do difícil acesso ao local. Ainda assim, para Flores (2002), a dificuldade de locomoção tanto dos professores quanto dos alunos se reflete na qualidade do ensino.

O resumido quadro de pessoal não só dificulta como também inviabiliza a realização de certas tarefas indispensáveis para o bom funcionamento de um estabelecimento escolar. A falta de quadro pessoal impede, por exemplo, a busca de recursos materiais para melhorar a estrutura dessas escolas. Na maioria das vezes,

quando o professor se ausenta do seu local de trabalho, os alunos são dispensados das aulas. (FLORES, 2002, p. 2)

Ela alerta para o fato de que muitos educadores que se dispõem a lecionar no interior estão em início de carreira e em sua maioria, já começam a trabalhar pensando na possibilidade de se transferir o mais rápido possível para uma escola na cidade buscando um estabelecimento onde possam trabalhar menos.

Para BRANDÃO

A escola rural é a porta de entrada no sistema para professores fragmentadamente formados nos cursos de magistério espalhados pelo interior do estado, (...) a escola rural, é também o degrau inferior deste sistema educacional (1990, p.113).

Além disso, segundo ele, a escola rural não leva em conta a realidade na qual está inserida. Brandão (1990) salienta que os conteúdos são os mesmos no campo e na cidade, bem como os períodos de férias e de aulas o que no seu entender é totalmente inadequado ao calendário agrícola de muitas regiões do Brasil.

Zakrzewski (2004) comunga dessa opinião e acrescenta que o currículo e o calendário escolar desconsideram a realidade do campo e acabam desvalorizando a cultura local e promovendo assim a negação dos valores sócio-culturais da população do campo em função dos valores urbanos. Para Zakrzewski (2004) é lamentável que a grande maioria dos livros didáticos, empregados largamente nas salas de aulas do rural, advenha quase que exclusivamente de grandes centros urbanos assinados por pessoas que desconhecem a vasta realidade do campo brasileiro.

Conforme Leite (1999), as próprias leis que regem as diretrizes e bases da educação brasileira não contemplam as especificidades do meio rural. Segundo ele, mesmo a flexibilidade curricular e metodológica que inclui a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola prevista na Lei 9.394/96 não consegue sair do papel devido à força com que se impôs uma cultura de organização do ano letivo e das férias segundo a escola urbana.

Essa falta de sintonia entre a organização curricular das escolas rurais e o meio sócio-ambiental no qual estão inseridas, nas palavras de Petty apud Calazans (1993) produz uma disfuncionalidade entre escola e meio, decorrente da imposição de um modelo educativo que serve mais a cidade de que propriamente as zonas rurais.

Conforme Baptista “(...) fica óbvio que os problemas da escola e especialmente da escola rural não são apenas aqueles de móveis, carteiras, instalações, ou falta de dinâmicas de grupos”. (2003, p. 19). Na verdade, as escolas do rural enfrentam um leque de problemas; são descontextualizadas; suas práticas sociais não são valorizadas; desconsideram o fato de seus educandos necessitarem cedo tornarem-se aluno-trabalhador; apresentam um currículo

inadequado, seu atendimento é precário; seu corpo docente é fragmentado, parco e deficitário e principalmente no cerne de seu contexto, há uma total desarticulação entre as políticas que são implementadas visando seu desenvolvimento.

Tomando como base para análise o quadro pintado anteriormente, pode-se classificar tal situação como catastrófica, posto que revela o grave estado de abandono de um projeto educacional que além de desconsiderar a realidade na qual está inserido, o contexto e a população a quem se destina, nunca levou em consideração as relações sociais, culturais, econômicas e ecológicas, bem como a necessidade de formação sócio-cultural desse povo.

Entretanto, embora todos esses percalços nos levem a conclusão que, conforme observa Zakrzewski (2004), a escola rural configura-se em uma instituição social frágil e despreparada, é preciso levar em conta que, ainda hoje, é exclusivamente esta débil instituição que carrega a considerável tarefa de educar um grande número de brasileiros e brasileiras de todas as idades espalhados pelo rural deste país com dimensões continentais.

De acordo com dados do Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (MEC/INEP), as escolas rurais atendem a 8.267.571 alunos, que representam 15% da matrícula nacional e tem predominância na oferta do ensino fundamental de 1ª a 4ª série o que corresponde a 59% dos alunos da área rural.

Diante de tal cenário é premente encararmos o fato que, embora exista hoje uma maior preocupação com qualidade e o trabalho desenvolvido nas escolas rurais, ainda é necessário que este novo modelo de educação rural, mais justa, cidadã, contextualizada e atenta a seu público, saia do papel e venha para a prática, posto que a realidade mostra que ainda persistem graves problemas. A qualidade das escolas brasileiras deve independer de sua localização geográfica, o local da escola é onde estão os alunos, de modo que, se existem alunos no campo estes têm direito a freqüentar escolas de qualidade.

CAPÍTULO II

O RURAL E AS IMPLICAÇÕES DA PÓS-MODERNIDADE

2.1 Tendências contemporâneas do espaço rural

Ao longo dos séculos, o significado do rural alternou conceitos positivos e negativos, sua associação com paisagens naturais determinou o contraponto entre a valorização ou a depreciação deste espaço.

Conforme Froehlich (2002), ao longo da modernização, o espaço rural foi definido negativamente, como forma de ocupação territorial residual ao processo de industrialização e conseqüente urbanização. Os modos de vida camponeses foram considerados atrasados em relação à forma de sociabilidade dominante, própria da experiência urbana.

A polarização rural x urbano correspondeu, ao longo do século XX, à construção de um sistema hierárquico e rígido, onde a definição de rural se afastou de sua origem etimológica, quando se relacionava à qualidade “campestre”, passando a designar certo meio social caracterizado por atividades produtivas agropecuárias-florestais-mineradoras, e por valores culturais a serem superados pela desejável urbanização das sociedades. (FROEHLICH, 2002, p.1-2)

Assim, ainda segundo Froehlich, como forma de superar, ou seja, modernizar o rural tradicional/arcaico havia a necessidade de difundir em seu seio práticas sócio-econômicas, formas de vida e cultura do meio urbano-industrial.

Recorreu-se, para tanto, a estereótipos dos rurais como atrasados, ignorantes, inferiores culturalmente frente à elegância e indiscutível superioridade que se pressupôs ao habitante cidadão como fundamento para legitimar uma dada intervenção e um entendimento da modernização do rural, que implicava sua necessária desruralização e adequação às pautas do mundo urbano-industrial. (FROEHLICH, 2002, p.30)

A partir de então articulou-se um plano de modernização que, para intervir no rural, projetou sobre o mesmo uma representação social altamente pejorativa, uma imagem negativa dos seus atributos, os quais interessava transformar. No Brasil, esse processo esteve

intimamente ligado à proposta pedagógica promovida pelo Estado junto às comunidades rurais. Segundo LEITE,

a preocupação maior com o campo e as populações campestres não foi a escola em si, mas a produção agro-pecuária ali realizada, como subsídio fundamental para o processo urbano-industrial. O que fica claro para nós é que, ao longo do desenvolvimento do processo econômico moderno-liberal brasileiro, independentemente da época ou da estrutura do Estado, a escola no meio rural esteve a serviço do capital e dos capitalistas. Esses, indiretamente, agiram no campo e sobre a vida dos rurícolas, mediante a instalação de mecanismos informais de educação comunitária (a Extensão Rural, por exemplo), promovendo, assim, o esfacelamento da escola formal-tradicional e a negação de uma escolaridade voltada para a práxis dos rurícolas. (1999, p.111)

Diante de tais iniciativas Calazans (1993), destaca que, paradoxalmente, o período em que o Estado passa a despertar seu interesse pela educação rural do Brasil é justamente o momento em que todas as atenções e esperanças se voltam para o urbano dominado pela euforia do desenvolvimento industrial. No entanto, conforme Calazans esse paradoxo é a base para a iniciativa educacional no rural e explica a lógica desenvolvimentista da educação imposta ao campo.

Segundo FONSECA

... o discurso extensionista fazia um diagnóstico ressaltando o estado de carências do homem rural brasileiro - "desnutrido (carente de alimentos), ignorante (carente de informações), doente (carente de saúde), isolado (carente de contatos com o exterior), anônimo (carente de laços sociais sólidos e conscientes, ou avesso à solidariedade sócia. (1985, p. 93).

Para ela, esse raciocínio expressava a negação do saber próprio dos agricultores e justificava a presença de programas educacionais no meio rural como um instrumento redentor de suas carências, capaz de alimentá-lo, informá-lo, curá-lo e integrá-lo ao mundo da produção e do consumo. (Fonseca, 1985).

A visão era de que a urbanização trazia consigo a modernização social e o rural era um meio tradicional, onde vicejavam relações e valores arcaicos e atrasados, obstáculos a se superar no caminho do progresso. Nesta ótica, o meio rural era visto como meio demasiado 'natural' que interessava 'desnaturalizar', mediante a crescente artificialização e domínio dos processos naturais (introdução de eletrificação, insumos químicos, mecanização, motorização etc.). (FROEHLICH, 2002, p.35)

Assim, conforme Leite (1999), a escolaridade campestre, vinculada ao sistema produtivo, serviu de suporte para a estruturação de uma sociedade desigual e de preparo mínimo de mão-de-obra que atendesse prerrogativas político-econômicas.

Tal utilização do aparato tecno-científico se fez para alcançar um crescimento e uma acumulação econômicos e lineares, de caráter intensivo e produtivista, baseado na lógica do máximo benefício ao mínimo custo e no menor tempo possível, sem pensar nas gerações futuras e nas conseqüências indesejadas e imprevistas em relação ao ambiente natural e humano. (FROEHLICH, 2002, p. 32)

Assim, embora o processo desenvolvimentista, que no campo foi representado na figura da chamada modernização da agricultura, tenha atingido seus objetivos de maximização da produtividade agrícola¹⁸ e, por conseguinte, aumentado os lucros dos produtores rurais, na verdade teve como grande resultado inúmeros prejuízos à sociedade em geral. Entre eles

a agudização das desigualdades sociais, concentração de renda, exclusão social, desemprego, guerras e guerrilhas, superpopulação urbana e desertificação rural, insegurança e violência urbana, poluição do ar, água e solo, contaminação química dos alimentos, doenças infecciosas e degenerativas, stress cotidiano no trabalho, entre outros problemas sociais. (FROEHLICH, 2002, p. 32)

Os problemas gerados nesse processo e as insuficiências do enfoque desenvolvimentista já são bastante conhecidos e não necessitam ser aqui pormenorizados, basta lembrar que o reconhecimento da crescente insustentabilidade do modelo convencional de desenvolvimento vem despertando a comunidade científica e a opinião pública sobre a necessidade de novos enfoques mais respeitosos com o meio ambiente, socialmente desejáveis, politicamente aceitáveis e viáveis sob o ponto de vista econômico (Costabeber e Caporal, 2002).

Jollivet lembra que, embora não tenha sido exatamente a partir da agricultura e do campo que as preocupações ambientais tomaram corpo, posto que se iniciaram pela poluição industrial, “a agricultura, os recursos naturais renováveis (a água em particular, mas também os solos, as florestas etc.), a qualidade dos produtos agrícolas e do espaço rural não tardaram a entrar em cena, e mesmo a ocupar um lugar especial no tema ambiente”. (Jollivet, 1998, p.12)

Esta crítica terminou por construir uma crescente consciência dos efeitos negativos deste modelo industrialista de desenvolvimento no âmbito psíquico-cultural dos indivíduos e grupos sociais, o que, conjugado à aparição dos problemas ambientais contemporâneos, constituiu tal modelo em alvo de contundentes objeções referentes à interferência humana sobre o seu meio sócio-natural. (FROEHLICH, 2002, p. 32)

Ao aprofundar sua compreensão acerca dos problemas ecológicos e sociais, a pós-modernidade vem promovendo a retratação da imagem do rural. Antes visto como atrasado, retrógrado e obsoleto, o meio rural ganhou um novo enfoque, diferente do anterior. A noção

¹⁸ Alguns autores como Graziano da Silva (1997) discordam da real eficiência da chamada moderna agricultura que se instala no Brasil a partir de 1970. Para ele tal processo de transformação agrícola é um desastre ecológico e um fracasso agrônomico posto que foi pouco eficiente e não conseguiu elevar a contento os níveis de produtividade física da produção agropecuária.

de crise ambiental e as preocupações daí derivadas fazem ressurgir a problemática da natureza e remetem à ressignificação dos espaços. Nesse contexto, a visão dualista que opunha o rural ao urbano como realidades distintas e de negação uma a outra, associando o rural ao agrícola e ao atrasado e o urbano ao industrial e ao moderno, é superada. (Carneiro, 1998)

O meio rural passa a ser visto como lugar de paisagem agradável, aberta e natural que contempla recursos naturais saudáveis, como água limpa e ar puro; produção de alimentos profícuos; atividades de lazer e recreação ao ar livre, baseadas no turismo rural e ecológico, entre outros. Ou seja, o rural perde a conotação de lugar indesejável e passa a ser considerado “lugar de consumo, residência, lazer, turismo, esportes etc., além das tradicionais funções da produção agropecuária e alimentar”. (Froehlich, 2002, p. 47)

Las apelaciones al reencuentro con la naturaleza, a la armonía con el entorno, a la calidad de vida y al respeto del medio ambiente manifestadas a través de las nuevas imágenes de la ruralidad evidencian la crisis de la idea de progreso continuo y sin límites que alentara los procesos de industrialización, modernización y urbanización durante siglo XIX y gran parte del XX. (Durán, 1998, p.86)

Para Durán (1998), o atual retorno à ruralidade mostra uma tendência a optar por qualidade de vida.

De acuerdo con el contexto posmaterialista y posfordista en el que se desarrolla, el actual retorno a la ruralidad muestra una tendencia a optar por la calidad productiva y de vida. Esto da lugar a un fortalecimiento del medioambientalismo y a una creciente conciencia acerca de la necesidad de mantener o recuperar los entornos naturales y paisajísticos. (Durán, 1998, p.94)

Portanto, a atual disposição para a revalorização do rural não resulta meramente de pueris e nostálgicas lembranças de um passado distante, mas principal e efetivamente de manifestações e atitudes que moldam uma nova postura frente à crise ambiental e existencial vivenciada atualmente por muitas das sociedades urbano-industriais.

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O MEIO RURAL

3.1 Situando a Educação Ambiental

Nas civilizações primitivas, pastoris ou agrícolas, o homem era um elemento integrado no sistema natureza interferindo neste de forma restrita e harmoniosa. Entretanto, com o aumento da população, o surgimento de formas sociais mais complexas e, sobretudo com o processo de industrialização, as interferências e as perturbações provocadas pelo ser humano nos ecossistemas tornaram-se drásticas causando danos preocupantes no conjunto do ambiente global.

Essa idéia moderna, iluminista, de dominação completa e a qualquer preço da "natureza" está, ao nosso ver, estreitamente vinculada à gênese de grandes questões de nossa época, e dentre essas, a degradação ambiental. Essa degradação não está restrita à degradação ecológica dos territórios físicos/biológicos da vida, mas também, e definitivamente, à degradação do homem nas suas múltiplas dimensões (lúdicas, estéticas, éticas, filosóficas, culturais...) (Barcelos, 1998, p.13).

As evidências estão ao nosso redor, no ar que respiramos, no solo que pisamos, na água que bebemos, na perda da biodiversidade, no desmatamento, na deposição inadequada de resíduos sólidos, no desemprego, na crescente violência, etc. As indicações do impacto negativo da ação do homem sobre a natureza estão em todo lugar e servem minimamente para nos advertir que o processo de degradação da natureza não pode mais ser tratado com indiferença pela sociedade, posto que entre tantas outras chagas, implica em degradação da qualidade de vida, fome e pobreza, para grandes populações.

Diante dessa realidade, tornou-se fundamental o papel da educação como um dos principais elementos de formação de uma nova sociedade, sustentável nas suas diferentes dimensões, especialmente nas ambientais. É preciso educar os futuros cidadãos para que venham a agir de modo consciente e responsável conservando o ambiente saudável no presente e mantendo-o para o futuro¹⁹.

Entretanto, essa não é uma tarefa simples, e exige mais que transmissão de conhecimentos e informações.

Para promover a preservação do meio ambiente é necessário conhecê-lo em sua totalidade, de modo que ações restritas a partes do problema não são suficientes para solucioná-lo e, muito menos para promover uma real mudança de postura e, por conseguinte, a formação de uma sociedade sustentável.

¹⁹ Conceito de desenvolvimento sustentável, tal como concebido no documento "Nosso Futuro Comum" publicado em 1982 e mais conhecido como "Relatório Brundtland", elaborado pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento. O relatório Brundtland consolida uma visão crítica do modelo de desenvolvimento adotado pelos países industrializados e incorporado pelas nações em desenvolvimento, ressaltando a incompatibilidade entre os padrões de produção e consumo vigentes nos países ricos e o uso racional dos recursos naturais e a capacidade de suporte dos ecossistemas.

A complexidade da natureza exige um trabalho onde seus diversos componentes passem a ser vistos como partes de um todo, ou seja, de um sistema maior, que se correlaciona e interage com os demais componentes e seus aspectos. Segundo Trigueiro

no mundo moderno, onde o conhecimento encontra-se fragmentado, compartimentado em áreas que muitas vezes não se comunicam, a discussão ambiental resgata o sentido holístico²⁰, o caráter multidisciplinar que permeia todas as áreas do conhecimento, e nos induz a uma leitura da realidade onde tudo está conectado, interligado, relacionado. (2003, p.77-78)

Portanto, um modelo pedagógico que estude a realidade subdividindo-a em aspectos a serem analisados por diferentes áreas do conhecimento, não está apto a promover uma real compreensão dos fenômenos ambientais. Tal percepção abriu espaço para um novo enfoque pedagógico, a educação ambiental.

O conceito de Educação Ambiental evoluiu de acordo com o tempo. Historicamente esteve ligado aos conceitos ou representações que se atribuíram ao meio ambiente. Nas últimas décadas, vem se consolidando e tornando-se um parâmetro no estabelecimento de um outro pensar a educação no seu conjunto, haja vista, o número de publicações, projetos, experiências e pessoas envolvidas com a temática em todas as esferas.

A Educação Ambiental busca a comunhão com os princípios fundamentais de participação, cidadania, autonomia, familiaridade com a cultura local e sustentabilidade almejando uma educação que priorize, em suas bases epistemológicas e metodológicas, a formação de homens aptos a enfrentar os desafios sócio-ambientais que em muitos casos são produtos de sua própria ação.

Para Dias

a Educação Ambiental é um processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinação que os tornem aptos a agir e resolver problemas ambientais presentes e futuros. (Dias, 1994, p.59)

Segundo Guimarães (1995), a Educação Ambiental tem o importante papel de facilitar a percepção da necessária integração do homem com o meio ambiente de modo que esta seja uma relação de harmonia consciente do equilíbrio dinâmico da natureza proporcionando, por meio de novos conhecimentos, atitudes e valores, a inserção de educando e educador como cidadãos no processo de transformação do atual quadro ambiental de nosso planeta.

Conforme Vela (2000),

²⁰ Conforme Capra (1996) a ênfase no todo tem sido chamada de holística, organísmica ou ecológica. Sendo que a perspectiva holística tornou-se conhecida na ciência do século XX como sistêmica.

a consciência de que é preciso agir de forma coletiva é manifesta em todos os documentos resultantes das principais conferências mundiais sobre desenvolvimento. Sobre esta base, a atitude das sociedades contemporâneas do mundo globalizado, em relação ao meio ambiente, permitirá que mais tarde se fale no homo ecólogo, aquele que, de forma coletiva, desencadeou a consciência de que o homem faz parte do meio, e dele depende em maior ou menor grau, sendo necessário o estabelecimento de um desenvolvimento equilibrado entre as necessidades humanas e o meio ambiente natural. (Vela, 2000, p. 12)

A década de 1970 remonta os primeiros passos da questão ambiental. O ano de 1972 é considerado um marco importante na discussão ambiental, posto que criou-se na Nova Zelândia o primeiro Partido Verde e, em Estocolmo, foi realizada a “Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano”²¹.

Existem muitas referências de fundamental importância para a Educação Ambiental, com destaques para a “Conferência Intergovernamental de Tbilisi”²², ocorrida em 1977; o “Plano de Educação para Todos” inspirado pelos ideais da Declaração Mundial de Educação para Todos ocorrida em Jomtien, na Tailândia no ano de 1990; a “Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento” conhecida mundialmente por ECO 92 sediada no Brasil no ano de 1992.

Nesta oportunidade o Brasil firmou compromisso entre 179 países, no que tange a procura pelo desenvolvimento sustentável conforme expresso na Agenda 21²³. Entretanto, as primeiras atividades ambientais em nosso país datam de anos anteriores.

O processo oficial de formação de uma Educação Ambiental formal se iniciou no Brasil através do Decreto Legislativo Federal nº 3, de 13 de fevereiro de 1948, que aprovou a Convenção para Proteção da Flora, Fauna e Belezas Naturais do país. A criação dos órgãos ambientais foi oficialmente instituída pela Lei Federal nº 6.938, sancionada em 31 de agosto de 1981, criando a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA).

Nesse contexto, observa-se pela primeira vez na história de nosso país, que uma Constituição destina um capítulo ao meio ambiente. O reconhecimento da Educação Ambiental ocorre na Constituição de 1988. No inciso VI, referente ao meio ambiente, define-se que a Educação Ambiental deve ser promovida em todos os níveis de ensino, bem como a

²¹ Nesta oportunidade, pela primeira vez, foram discutidos problemas políticos, sociais e econômicos do meio ambiente global em uma instância inter-governamental. A partir das discussões desta Conferência, foi criado o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA).

²² Define o conceito de educação ambiental como um processo de reconhecimento de valores e clarificações de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. Uma das grandes conquistas desta Conferência é a garantia de que a Educação Ambiental deve ser dirigida a todas as pessoas, de todas as idades em todos os níveis de ensino, sem distinções.

²³ Esta Agenda confirma as orientações de Tbilisi, a respeito das orientações para a Educação Ambiental, incluindo também recomendações da Conferência Mundial de Educação para Todos.

necessidade de existir uma conscientização pública para preservação do meio ambiente. Oferecendo assim, amparo legal, e até, obrigatório, para as ações educativas formais e não formais em Educação Ambiental.

No Inciso I do artigo 36 da Lei das Diretrizes e bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9.394, de 1996 a Educação Ambiental é prevista nos conteúdos curriculares da educação básica de forma multidisciplinar e integrada em todos os níveis de ensino.

Em 1998, são publicados pelo MEC os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Estes Parâmetros são um útil instrumento no apoio a discussões pedagógicas, a projetos educacionais, ao planejamento de aulas, a reflexões da prática educativa, bem como de análise do material didático. Dentro dos Parâmetros Curriculares, menciona-se a utilização de temas transversais, entre eles encontra-se a indicação da temática ambiental.

De acordo com os PCNs

o objetivo do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade sócio-ambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso, é necessário que, mais do que informações e conceitos a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998).

Em 27 de abril de 1999, é sancionada a Política de Educação Ambiental – PNEA, que finalmente legaliza a obrigatoriedade de trabalhar o tema ambiental de forma transversal, conforme foi proposto pelos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais.

Assim, dentro da atual proposta curricular, a Educação Ambiental vem sendo apresentada como um tema interdisciplinar e transversal, isto é, ela não possui associação com nenhuma disciplina específica, mas deve estar presente em todas as áreas.

A interdisciplinariedade refere-se a uma abordagem epistemológica do conhecimento que reavalia a visão compartimentada das disciplinas questionando a segmentação entre os diferentes campos do saber produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles. Segundo Piaget apud Zakrzewski (2003), a interdisciplinaridade caracteriza-se como um segundo nível de associação entre as disciplinas, em que a cooperação entre elas provoca intercâmbios reais e, como consequência, enriquecimentos mútuos.

Obviamente a interdisciplinaridade envolve muito mais do que a integração entre as disciplinas: é algo orgânico, que exige troca e cooperação, que implica na vontade e no compromisso dos indivíduos. Ela traduz o desejo de superar as formas de aprender e de transformar o mundo, marcadas pela fragmentação do conhecimento. É uma forma de superar uma visão especializada e fragmentada do conhecimento em direção ao atendimento da complexidade dos fatos e fenômenos e, portanto,

pode ser considerada uma postura, uma nova atitude diante do ato de conhecer. (Zakrzewski, 2003, p.67)

Para Zakrzewski (2003), o enfoque interdisciplinar facilita o desenvolvimento de uma visão sistêmica e global das realidades. Segundo ela, é importante, além da interdisciplinaridade, aprender a reconhecer o interesse e o valor de outros saberes para a EA, como os saberes relacionados com a experiência, os saberes tradicionais e os saberes associados ao senso comum. “Deste diálogo de saberes, que implica a confrontação de saberes de diferentes tipos, podem surgir outros novos, que podem revelar-se úteis, pertinentes e que podem ter uma significação contextual” (Zakrzewski, 2003, p.69).

No âmbito dos PCNs, a transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, pela prática educativa, uma relação entre os conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real. Os temas transversais têm como propósito central aproximar o conhecimento escolar, e a escola como um todo, da realidade social e das comunidades, tratando de questões que importam ao cotidiano dos alunos e estimulando os professores das várias áreas de conhecimento a se envolver com as questões da vida. Segundo Oliva,

não foram os PCN que fizeram do tema Meio Ambiente algo transversal às disciplinas, pois de algum modo essa transversalidade já estava evidenciada na realidade. Não é por outra razão que justamente as reflexões mais apuradas sobre a questão ambiental não a reduzem a apenas uma defesa tópica da natureza, ou do meio ambiente, mas sinalizam que, por meio dessa questão, pensamos mais largamente o mundo que vivemos, ou, dito de outro modo: as questões ligadas ao meio ambiente são transversais à vida como um todo. (2002, p.43)

Portanto, a questão ambiental exige uma abordagem metodológica que, sem abrir mão do saber especializado, supere as fronteiras convencionais dos diferentes compartimentos disciplinares em que estão divididas as diversas áreas do conhecimento. Para tanto, a Política Nacional de Educação Ambiental, em seu artigo 11, diz que “os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental” (Política Nacional de Educação Ambiental, Lei nº 9.795, 1999).

Entretanto,

(...) somente a formação continuada não é suficiente uma vez que, a docência ambiental exige não somente pedagogia e conhecimento metodológico de pesquisa, mas também responsabilidade frente à população, que não pode ser mais uma simples espectadora dos acadêmicos e suas interrogações, mas co-autora, junto as atividade de extensão social (Vela, 2000, p.171).

Quintas & Gualda (1995), acreditam que essa formação vai além da mera busca didática. Para eles, se faz necessária à formação de um educador capacitado a atuar como

catalisador de processos educativos que respeitam a pluralidade e a diversidade cultural fortaleçam a ação coletiva, articulem aportes de diferentes saberes e fazeres e proporcionem a compreensão individual e coletiva da problemática ambiental em toda sua complexidade. Além disso, também devem estar qualificados para agir em conjunto com a sociedade e, sobretudo, com os movimentos sociais, entendendo a Educação Ambiental como um processo instituinte de novas relações dos homens entre si e com a natureza.

Pimenta (2002), argumenta que os professores devem reelaborar os saberes docentes inicialmente tomados como valores, construindo uma nova identidade docente a qual possa contribuir nas práticas cotidianas, auxiliando no processo pedagógico em relação à teoria didática.

A construção do conhecimento, para Perrenout (1999), é uma trajetória coletiva na qual o professor somente orienta, criando situações e dando auxílio, ele não é o especialista que transmite o saber, nem o guia que propõe a solução para o problema. Portanto, o papel do professor é agir como mediador das atividades.

Alguns autores como Tardif (1992), referem-se à prática profissional como um espaço original e autônomo, nos quais os saberes transmitidos pelas instituições de formação devem estar estreitamente relacionados à prática profissional dos professores na escola. Segundo Tardif (1992), as escolas devem contribuir com o trabalho e a aprendizagem dos professores, oferecendo-lhes mais espaço e tempo para a criação de novos métodos de ensino, proporcionando também uma maior autonomia dos profissionais da educação. Esta relação tende a transformar a escola em um local de formação e inovação, onde os professores teriam a oportunidade de desenvolverem-se profissionalmente através da formação continuada e da participação ativa em pesquisas na própria escola.

Portanto, para compreender a complexidade e amplitude das questões ambientais, é fundamental oferecer aos educadores uma maior diversidade de experiências, uma visão abrangente que englobe diversas disciplinas e, ao mesmo tempo, uma visão contextualizada da realidade ambiental, o que inclui, além do ambiente físico, as suas condições sociais e culturais.

O trabalho da Educação Ambiental deve ajudar os educandos a construir uma consciência global das questões relativas ao ambiente, para que possam assumir posições afinadas com os valores referentes à sua proteção e melhoria. Para isso, é importante que atribuam significado aquilo que aprendem sobre as questões ambientais, resultado da ligação que estabelecem entre o que aprendem e sua realidade cotidiana possibilitando a utilização destes conhecimentos em outras situações.

Assim, é necessário relacionar a educação com a vida do aluno, com seu meio, e sua comunidade. Almejando que, por meio da Educação Ambiental, leve a mudança de comportamento pessoal, a atitude e aos valores que podem ter fortes conseqüências sociais. Propiciando que realmente se identifiquem como parte integrante da natureza, percebendo a importância de suas atitudes como elemento fundamental para uma ação criativa, responsável e respeitosa em relação ao ambiente.

3.2 Educação Ambiental no meio rural

O meio rural tradicionalmente conhecido por possuir de modo mais destacado alguns elementos ditos naturais tanto quanto o urbano está suscetível a impactos ambientais negativos em decorrência da ação de agentes externos sendo, geralmente, o homem sua principal ameaça.

Os últimos anos agravaram o desgaste sócio-ambiental no meio rural, posto que a introdução da chamada moderna tecnologia na agricultura brasileira, encarregada de promover o desenvolvimento²⁴ no campo presenteou a sociedade em geral com problemas como a destruição dos solos; o descontrole de pragas e doenças; a contaminação dos alimentos; intoxicações humanas e do meio ambiente; concentração de renda, exclusão social, desemprego, etc. De modo que, embora outros aspectos ainda precisem ser considerados os citados anteriormente bastam para dar conta do impacto negativo da moderna agricultura no espaço rural brasileiro.

Na visão de Graziano Neto (1982), a análise dos aspectos econômicos, sociais e políticos da modernização do campo permite perceber que tal processo de transformação agrícola se configurou em um grave desastre para a população do país.

Para os trabalhadores rurais, ela significa a perda da moradia, salários miseráveis, comida fria, desemprego, favelas; para os pequenos produtores rurais, proprietários ou não, essa moderna agricultura representa a perda da terra onde trabalham e alimentam a família, a submissão aos grandes capitais, o endividamento crescente; para os segmentos das classes de baixa renda nas cidades ela significa falta de alimentos no prato, altas de preços, inflação e fome. (Graziano Neto, 1982, p.54)

²⁴ O conceito de desenvolvimento, “neste caso”, denota uma idéia de crescimento econômico, adotando como parâmetro definidor do desenvolvimento os padrões de vida e de consumo alcançados pelas nações ocidentais industrializadas. O conceito de desenvolvimento passaria a significar, portanto, a corrida de sociedades distintas e heterogêneas em direção a um modelo de organização social e econômica considerado “desenvolvido”, ou seja, “passar de uma condição indigna”, chamada subdesenvolvimento, para um modelo de sociedade ocidental, capitalista e industrializada, mediante estratégias geradoras de crescimento econômico.

Para Caporal e Costabeber (2004), o intenso processo modernizador da agricultura brasileira acarretou impactos ambientais e transformações sociais em magnitudes tão amplas que, por si só, justificam a revisão de todo o modelo de desenvolvimento imposto ao setor agrícola.

Tudo isto tem contribuído para que se comece a questionar o modelo tecnológico dominante, tanto pelos problemas sociais e econômicos, como pelos desequilíbrios ecológicos e ambientais que tem causado ou que, pelo menos, não tem sabido resolver. A suposta crise do modelo tecnológico agrícola tem sido considerada muitas vezes como uma crise do paradigma produtivista, e o discurso da produtividade a qualquer custo tem cedido espaço para a emergência do discurso da sustentabilidade - esta reivindicada por muitos como um novo paradigma para a agricultura do próximo século. (Caporal e Costabeber, 2004, p.63)

Frente a essa realidade, os anos oitenta se caracterizaram pela agudização de um debate político-acadêmico onde a noção de desenvolvimento é contraposta à noção de crescimento. De modo que, nas palavras de Leff (2001), a crise ambiental põe em manifesto o mito do desenvolvimentismo e mostra o lado oculto da racionalidade econômica dominante.

Nesse contexto, a escola é a principal eleita, como lugar privilegiado, para disseminação e construção deste novo comprometimento. O grande desafio, hoje, colocado à educação do campo está na necessidade de

estimular um processo de reflexão sobre modelos de desenvolvimento rural que sejam responsáveis, economicamente viáveis e socialmente aceitáveis, que colaborem para a redução da pobreza, para a conservação dos recursos naturais e da biodiversidade, para a resolução dos problemas ambientais, fortalecendo as comunidades que vivem no campo, não dissociando a complexidade da sociedade e da natureza. (ZAKRZEWSKI, 2004, p.85)

Tal missão se deve ao fato de que a escola rural responde pela “produção, sobrevivência, reconhecimento pessoal e coletivo, politização e outros quesitos sócio-culturais além da valorização do habitat ecológico do rurícola” (LEITE,1999, p.97). Segundo ele, a escola possui a incumbência de revelar as causas e efeitos desses fenômenos ocorridos no dia-a-dia da vida rural, indicando conseqüências funestas ao meio ambiente, bem como, possibilidades de novos caminhos produzidos a partir do ambiente inter-social local, anunciando ainda novas atitudes em que a solidariedade institucional seja possível.

Nesse contexto, a escola rural calcada nas premissas e conceitos da Educação Ambiental se coloca a serviço da nova lógica de desenvolvimento, para além dos valores meramente impostos pelo desenvolvimento econômico a qualquer custo.

A EA no campo deve transcender a simples lógica marchetada pelo valor agrícola, mas deve ser comprometida com o empoderamento social²⁵. Isso possibilitará que diversas vozes expressem a sonoridade do grito da liberdade, buscando a responsabilidade ambiental na construção de um mundo que valorize a diversidade biológica e a diferença cultural. (...) É o sentido de compreender a memória coletiva da cotidianidade rural, marginalizada pelos desmontes econômicos e esquecidos pelas políticas públicas voltadas à condição urbana. (ZAKRZEVSKI, 2004, p. 84)

Para Leite (1999) o atual pano de fundo da escolaridade campesina, não se limita ao modelo urbano/industrial, como fora outrora nas décadas de 1960 a 1980. “A sustentação dessa escolaridade encontra-se na consciência ecológica, na preservação dos valores culturais e da práxis rural e, primordialmente, no sentido da ação política dos rurícolas” (LEITE, 1999, p. 54-55)

No entanto, ainda é muito recente a idéia de articular ações educativas no sentido da construção de um projeto de desenvolvimento rural sustentável. Conforme Zakrzewski (2004), apesar das inúmeras tentativas de incorporar a EA nos currículos escolares, hoje ainda são poucas as pesquisas e intervenções que buscam promover uma Educação Ambiental voltada à população do campo.

Contudo, a realidade atual demonstra a grande necessidade de encontrar um lugar apropriado para a EA dentro do projeto educativo das escolas rurais, bem como evidenciar e fortalecer as relações entre a EA e outros aspectos da educação no campo.

Segundo Leite (1999),

Este encaminhamento metodológico oportunizará aos alunos a compreensão, conhecimento e identificação de problemas ambientais locais, podendo, desde já, adotar posturas em suas casas, comunidade e na própria escola. Posturas traçadas por ações propositivas e decididas que venham atenuar o esgotamento dos recursos ambientais. (LEITE, 1999, p. 58)

Precisamos ter cada vez mais claro qual é o papel político da EA no meio rural. “Ela é um componente nodal e não apenas um acessório da educação, pois envolve a reconstrução do sistema de relações entre as pessoas, a sociedade e o ambiente natural” (Sauvé, apud Zakrzewski, 2004, p.85).

A escola rural necessita de uma EA diferenciada que, baseada em um contexto próprio, veicule um saber significativo, crítico, historicamente contextualizado, do qual se

²⁵ Boff (1999, p.195) definiu o termo “empoderamento” como “a criação de poder nos sem-poder ou a socialização do poder entre todos os cidadãos e reforço da cidadania ativa junto aos movimentos sociais”. Isso implica dizer que sempre haverá uma parcela das minorias que se sentirá ameaçada, especialmente pela divisão do poder político. Baseada na nota da própria autora.

extraem indicadores para a ação, reforçando um projeto-político-pedagógico vinculado a uma cultura política libertária, baseada em valores como a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (Zakrzewski, 2004)

Assim, através de atividades de aprendizagem planejadas com o objetivo de desenvolver o respeito ao ambiente natural, o trabalho cooperativo, o espírito crítico, a iniciativa e o despertar de atitudes novas, estará à escola rural contribuindo com a valorização do patrimônio cultural e natural local.

3.3 A Importância de perceber o Meio Ambiente

Conforme Tuan (1980), cada indivíduo percebe, reage e responde de forma diferente às ações sobre o ambiente em que vive. As respostas ou manifestações daí decorrentes são resultado das percepções individuais e coletivas; dos processos cognitivos; julgamentos e expectativas de cada pessoa.

O ambiente natural e a visão do mundo estão estreitamente ligados. Para Tuan (1980), embora as percepções sejam, no limite, subjetivas para cada indivíduo, as representações coletivas de lugar e de território, criadas por cada grupo, revelam o modo como se vive e se planeja o espaço. Afinal, o conhecimento do mundo físico é tanto perceptivo quanto representativo/interpretativo, e não está só nas atividades de observação e reflexão sobre o ambiente, mas nas histórias das pessoas, nos mitos, nas festas populares.

A percepção é um fator presente em toda a atividade humana, portanto tem um efeito marcante no envolvimento deste com as paisagens, influenciando diretamente na conduta frente às mesmas. Ela pode fornecer a compreensão das interações homem/meio ambiente constituindo-se em um importante campo para pesquisas interdisciplinares.

Assim, despertados para a importância de conhecer a lógica que rege as relações entre os grupos humanos e os ambientes naturais, diversos autores passaram a desenvolver pesquisas sobre processos mentais ligados à percepção. Nesse sentido, a percepção ambiental agrega elementos da Psicologia, da Geografia, da Biologia, da Antropologia, entre outras ciências, tendo como objetivo principal a compreensão sobre os fatores, os mecanismos e os processos que levam o homem a possuir percepções e comportamentos distintos em relação ao meio ambiente.

Segundo Oliveira

quando enunciamos este conceito - percepção do meio ambiente, queremos dizer como as pessoas percebem ativamente o meio ambiente, mais ainda, como as pessoas conhecem o meio ambiente

(...) Percebemos somente o que nossa mente atribui significado. A percepção é seletiva, exploratória, antecipadora. (OLIVEIRA, 2002).

Conforme Rodrigues (1998) entende-se por percepção a forma como o indivíduo sente seu ambiente geográfico. Ela resulta de vários fatores, entre eles, o grau de dependência da pessoa frente ao ambiente no qual está inserido. De modo que as características do ambiente, percebidas por uma pessoa como desejáveis ou indesejáveis, dependerão da intensidade do impacto direto do meio geográfico sobre suas atividades e modo de vida.

Toda a integração do indivíduo com o meio ambiente ocorre por mecanismos perceptivos, propriamente ditos, e principalmente cognitivos. Os perceptivos são dirigidos através de estímulos externos, captados pelos cinco sentidos (visão, audição, tato, olfato e paladar), onde a visão é o que mais se destaca. Entretanto, somam-se a estes fatores os de ordem subjetiva. Nesse sentido, Oliveira é extremamente feliz quando classifica percepção ambiental como

uma atividade mental que inclui motivações, necessidades, conhecimentos prévios, valores, julgamentos e expectativas. Dessa forma, a mente organiza e representa a realidade percebida, através de esquemas perceptivos e imagens mentais com características próprias (1977, p.67).

A percepção é uma experiência dotada de significação. O real é descrito no ato do sentido e da significação. Ato este de comunicação que opera pelo pensamento e pela percepção e estabelece uma interação entre aquilo que é percebido e aquele que percebe.

As pesquisas em percepção ambiental têm por preocupação compreender a percepção que as pessoas têm sobre o lugar em que vivem, de que modo suas experiências interferem nessa percepção e qual o papel que ela desempenha na relação destes como meio ambiente.

Para Faggionato (2003) percepção ambiental representa uma tomada de consciência do ambiente pelo homem, ou seja, o ato de perceber o ambiente no qual se está inserido, aprendendo a proteger e a cuidar do mesmo.

Conforme Macedo,

a percepção ambiental é considerada uma precursora do processo que desperta a conscientização do indivíduo em relação às realidades ambientais observadas. O conhecimento é um importante aspecto na compreensão da interação homem-natureza, fazendo-se então necessário o desenvolvimento do aprendizado que envolva elementos de ordem científica, ética e estética, e que essa interação seja explicitada e favoreça a conscientização ambiental, estimulando ações relativas à conservação da natureza (2000, p. 69).

Para Capra (1996), a percepção tem a função de resgatar a união entre homem e natureza rompendo com a fragmentação imposta pela lógica cartesiana.

O que isso implica é o fato de que o vínculo entre uma percepção ecológica do mundo e o comportamento correspondente não é uma conexão lógica, mas psicológica. A lógica não nos persuade de que deveríamos viver respeitando certas normas, uma vez que somos partes integral da teia da vida. No entanto, se temos a percepção, ou a experiência, ecológica profunda de sermos parte da teia da vida, então estaremos (em oposição a deveríamos estar) inclinados a cuidar de toda a natureza viva. De fato, mal podemos deixar de responder dessa maneira (CAPRA, 1996, p. 29).

Segundo ele, a percepção da ecologia profunda é percepção espiritual ou religiosa. “Quando a concepção de espírito humano é entendida como o modo de consciência no qual o indivíduo tem uma sensação de pertinência, de conexão com o cosmos como um todo, torna-se claro que a percepção ecológica é espiritual na sua essência mais profunda” (Capra, 1996, p. 29).

CAPÍTULO IV METODOLOGIA DA PESQUISA

Toda investigação nasce de algum problema sentido ou observado, de tal modo que não pode prosseguir, a menos que se faça uma seleção da matéria a ser tratada. Esta seleção requer alguma hipótese ou pressuposição que irá guiar e, ao mesmo tempo, delimitar o assunto a ser investigado. Após definido o objeto de estudo surge à necessidade de selecionar as formas de investigar esse objeto.

De modo que essa pesquisa se respalda nas técnicas e métodos conhecidos como pesquisa qualitativa uma vez que o trabalho com a Educação Ambiental está ligado a elementos concretos e abstratos difíceis de serem quantificados. Entretanto, a pesquisa não nega a importância do aspecto quantitativo que deverá ser utilizado em determinados momentos.

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser reduzido apenas em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa.

Tecendo considerações a respeito deste tipo de pesquisa, Minayo et al. (1994) afirmam que esta responde a questões muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Assim, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes. Dedicar-se àquilo que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A variável qualitativa segundo Almeida (1989)

é uma variável que se refere a uma característica ou atributo da pessoa e não pode ser manipulada ou é de difícil de ser manipulada. As variáveis que indicam características humanas como sexo, educação, status, atitude, são variáveis qualitativas. Elas são normalmente descritivas, mas podem ser quantificadas. (ALMEIDA, 1989. p. 60)

Assim, a pesquisa busca associar dados qualitativos e quantitativos que, neste caso, se complementam na análise da realidade estudada. Esse procedimento metodológico pretende utilizar-se da vivência, da experiência e do cotidiano dos docentes da Escola Dario Vitorino Chagas para a compreensão de seus saberes e percepções a cerca da Educação Ambiental. O que se pretende avaliar não é a quantidade de conhecimento, mas a capacidade destes em acioná-los e buscar novos saberes para realizar e qualificar sua prática. Portanto, os instrumentos de avaliação só cumprem com sua finalidade se puderem diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos ambientais. Para tanto, o processo metodológico contou a aplicação de questionário e posterior entrevista semi-estruturada.

O questionário²⁶ composto por 29 questões fechadas foi aplicado ao corpo docente da Escola Dario Vitorino Chagas no intuito de absorver suas compreensões e identificar suas práticas em Educação Ambiental.

²⁶ Modelo disponível em anexo.

Segundo Parasuraman (1986), o questionário é muito importante na pesquisa científica, especialmente nas ciências sociais. Para Gressler (2004), a maior vantagem do questionário é a sua versatilidade, além disso, assegura maior liberdade para expressar opiniões.

As entrevistas serviram de complemento às informações obtidas através dos questionários. Conforme Triviños (1987) a entrevista semi-estruturada é um dos principais meios que o investigador dispõe. Segundo ele, essa técnica parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

A entrevista abordou temas referentes ao local, à educação ambiental, os projetos e conquistas da Escola bem como a visão de seus docentes a cerca das temáticas ambientais. O conteúdo dessas entrevistas procurou descrever o modo de pensar e agir dos entrevistados relacionando tais variáveis a determinantes culturais, além de buscar delinear o ambiente sócio-ambiental no qual estão inseridos. Assim, os sujeitos entrevistados foram selecionados de forma intencional por configurarem-se em informantes qualificados, sendo indicados para entrevista pelo próprio grupo pesquisado. As entrevistas foram realizadas no mês de maio de 2006 sendo entrevistados a Diretora da Escola Dario Vitorino Chagas²⁷ e um representante do corpo docente²⁸ estando o roteiro da mesma disponível em anexo.

Posteriormente efetivou-se a reconstrução dos diálogos somados a análise dos questionários, na tentativa de descrever os sujeitos pesquisados em relação aos seus modos de pensar e agir, os locais e fatos e principalmente sua postura e compreensão a cerca da temática ambiental. Além disso, tais informações buscam revelar o grau de conscientização dos sujeitos investigados no que se refere a suas práticas cotidianas bem como em suas práticas docentes.

4.1 Localização da Área de Estudo

²⁷ I.M.F. Diretora da Escola Estadual Dario Vitorino Chagas. Moradora da Vila de Umbu há 28 anos. Foi aluna dessa escola de 5º a 8º série. É formada em Pedagogia e leciona há vinte anos nessa escola.

²⁸ J.L.S. Professor de Ciências e Matemática. Formado em Ciências Físicas e Biológicas. Morador da sede do município. Trabalha em escola estaduais a 35 anos, já trabalhou em praticamente todas as Escolas Estaduais de Cacequi e leciona na Escola Dario Vitorino Chagas há 05 anos.

A Escola Dário Vitorino Chagas está localizada a 22 Km da sede do município de Cacequi – RS, no Distrito de Umbu, sendo este o 2º Distrito deste município. O município de Cacequi situa-se na Fronteira Sudoeste do Rio Grande do Sul fazendo parte da microrregião geográfica de Santa Maria.

A Comunidade de Umbu desenvolveu-se, ganhando status de Distrito, em decorrência da instalação de um ponto de Sub-Estação pertencente a malha ferroviária da RFFSA²⁹. Atualmente, a base econômica do Distrito está calcada na agricultura e na pecuária estando a Vila de Umbu composta predominantemente por empregados rurais e, em menor número, por funcionários da Sub-Prefeitura do Distrito, professores da Escola e aposentados da RFFSA.

4.1.1 A Escola

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Dario Vitorino Chagas foi fundada em 13 de maio de 1938. Inicialmente chamada de Grupo Escolar de Umbu, no ano de 1978 mudou de denominação passando a se chamar Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Monteiro Lobato.

Em 1980, após reforma do prédio, a escola passa a ofertar à comunidade a 6º, 7º e 8º Séries do então 1º Grau. Finalmente, no ano de 1982, a escola assume sua atual alcunha, ou seja, Dario Vitorino Chagas, em homenagem a um dos primeiros moradores daquela localidade, bem como, benfeitor da escola.

A instituição conta hoje com um quadro profissional de 13 professores e 01 funcionário possuindo um total de 150 alunos matriculados na mesma. A Escola Dario Vitorino Chagas trabalha o Ensino Fundamental, ou seja, da pré-escola a 8º série nos turnos matutino e vespertino sendo que no período noturno oferece Educação de Jovens e Adultos – EJA nas totalidades de 1 a 6.

O público atendido pela escola é composto basicamente pelos moradores da Vila de Umbu.

²⁹ Rede Ferroviária Federal S.A.

CAPÍTULO V DISCUSSÃO E RESULTADOS

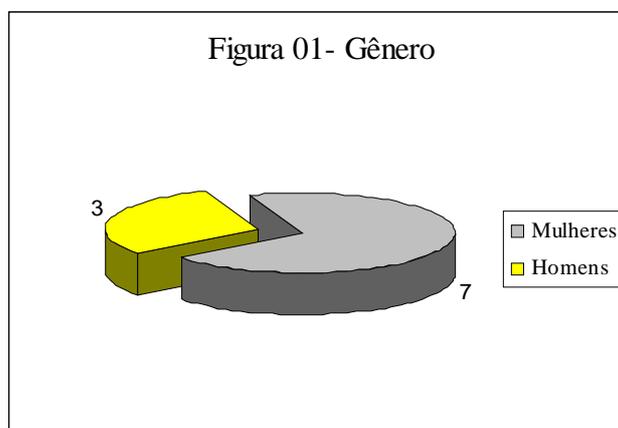
5.1 A Escola Dario Vitorino Chagas: Caracterização do Corpo Docente

5.1.1 Quem são

A Escola Dario Vitorino Chagas conta atualmente com 13 professores em seu quadro de docentes. Deste total, apenas 12 estão atuando, haja vista 01 docente encontrar-se em Licença Maternidade, conforme previsto em lei.

Do total atuante, apenas 10 professores responderam ao questionário, de modo que os dados abaixo descritos dão conta apenas dos docentes que responderam o instrumento de pesquisa.

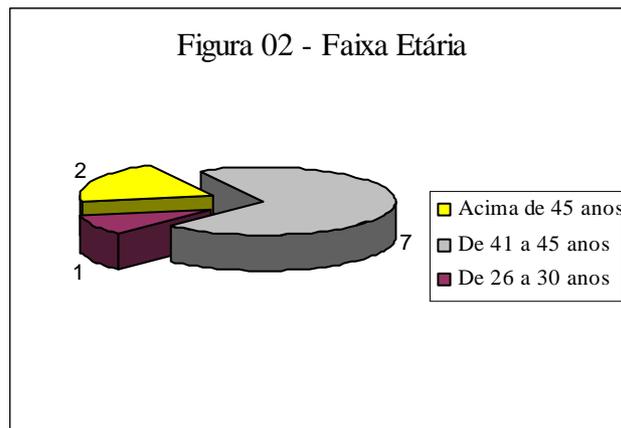
Conforme a Figura 01, pode-se perceber no grupo de educadores uma grande preponderância do gênero feminino sobre o masculino.



Fonte: Questionário aplicado/2006.

Segundo os dados da Figura 01, a Escola conta com sete docentes do sexo feminino e apenas três docentes do sexo masculino.

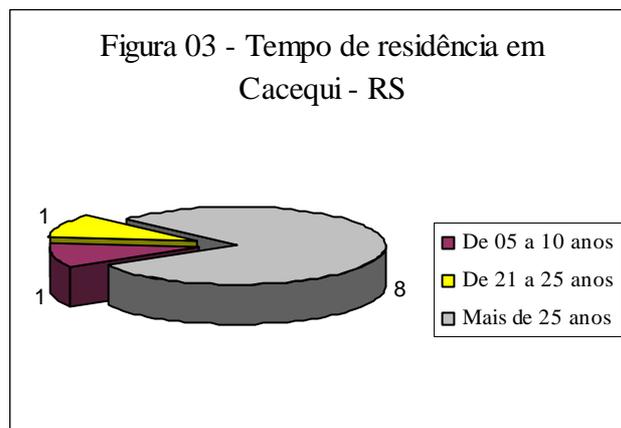
No que concerne à variável faixa etária, a Figura 02 demonstra que a maior parte dos professores se enquadra na faixa entre 41 a 45 anos, sendo que dois educadores possuem idade superior aos 45 anos e somente um apresenta idade inferior a 30 anos.



Fonte: Questionário aplicado/2006.

5.1.2 Onde residem

A Figura 03 e 04 mostra o tempo de residência dos educadores no município de Cacequi, bem como, a zona do município em que residem. A maior parte dos professores reside no município há mais de 25 anos, sendo que estão igualmente divididos entre a zona urbana e a zona rural.



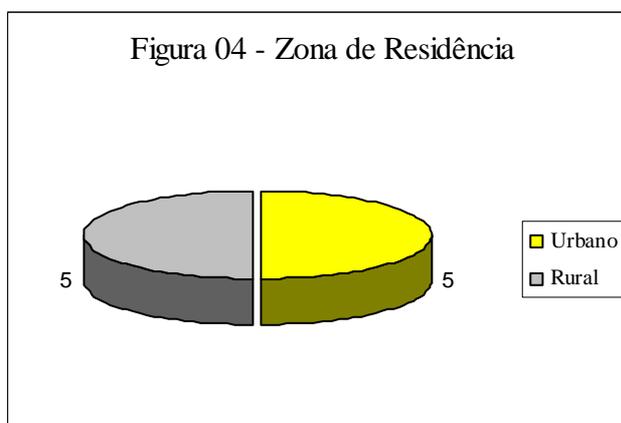
Fonte: Questionário aplicado/2006.

Todos os estudiosos da percepção ambiental concordam que o espaço geográfico implica diretamente no olhar acerca do ambiente. Segundo Tuan (1983), existe uma estreita relação entre vivência e tempo. Para ele, não é possível adquirir senso de lugar pelo simples ato de cruzar por ele. Assim, particularidades como o tempo e a localização da área onde se reside influem na interpretação e na valoração que damos aos mais variados ambientes.

Segundo depoimento do professor JLS

os professores daqui, em grande parte não são nativos desse lugar (Umbu), digamos assim, são pessoas que vieram ou da sede do município ou de municípios vizinhos, a grande maioria, embora alguns professores, um percentual bem pequeno, sejam

professores que nasceram aqui, estudaram nessa escola e que agora estão prestando seus serviços aqui. (JLS, professor)



Fonte: Questionário aplicado/2006.

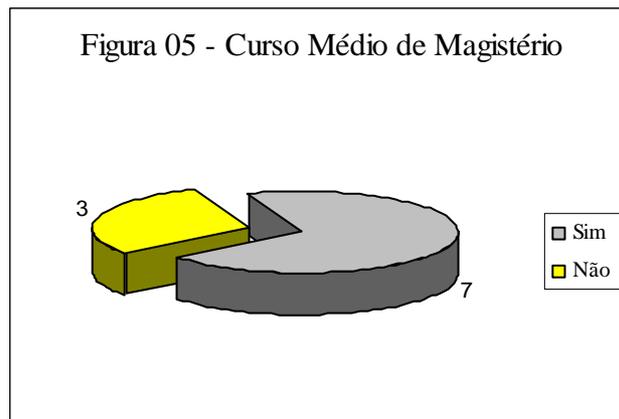
5.1.3 Formação profissional

Conforme o Caderno de Subsídios - Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (2003), o nível de escolaridade dos professores revela, mais uma vez, a condição de carência da zona rural.

No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 9% apresenta formação superior, enquanto na zona urbana esse contingente representa 38% dos docentes. O percentual de docentes com formação inferior ao ensino médio corresponde a 8,3% na zona rural, indicando a existência de 18.035 professores sem habilitação mínima para o desempenho de sua atividades. Isso sem considerar aqueles que, apesar de terem formação em nível médio, não são portadores de diploma de ensino médio normal. Na zona urbana esse contingente corresponde a 0,8%. (Caderno de Subsídios - Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, 2003, p. 23)

As escolas rurais, normalmente têm os profissionais menos qualificados, muitas vezes não contam nem mesmo com docentes que possuam diploma de curso de Magistério³⁰. Segundo a Figura 05 apenas três profissionais da Escola não contam com curso de magistério.

³⁰ O Curso de Magistério forma profissionais aptos a trabalhar nas séries iniciais, ou seja, de 1º a 4º séries. Contudo, atualmente, a LDB exige que todos os professores possuam formação superior. Ou seja, o curso de magistério está defasado enquanto única qualificação profissional.



Fonte: Questionário aplicado/2006.

No caso da Escola Dario Vitorino Chagas, durante muito tempo a maior parte de seu corpo docente contou apenas com formação em nível de magistério. Desde 1980 a Escola dispõe de classes de 5° a 8° série, contudo, seu quadro docente não acompanhou a ampliação das séries, de modo que seus profissionais foram obrigados a assumir turmas não contempladas por sua formação, ou seja, fugia à competência de docentes com curso de Magistério. Para Flores (2002), isso é recorrente em escolas rurais onde comumente professores desempenham funções que exigiriam um número maior de profissionais bem como uma maior qualificação.

Felizmente, hoje, conforme demonstrado pela Tabela 01, a Escola revela uma realidade muito distinta da maioria das instituições do interior no que concerne à graduação em nível superior. Atualmente todos educadores possuem curso superior.

O atual nível de qualificação dos professores da Escola Dario Vitorino Chagas deve-se a uma parceria com a Prefeitura Municipal de Cacequi³¹.

A Tabela 01 aponta a graduação cursada pelos docentes da Escola.

Tabela 01 - Cursos de Graduação

Cursos de Graduação	Nº de casos
Pedagogia	6
Ciências Físicas e Biológicas	2
Ciências Biológicas	1
Educação Física	1
TOTAL	10

Fonte: Questionário aplicado/2006.

³¹ Através de um convênio da Secretaria Municipal de Educação de Cacequi com a Universidade da Região da Campanha – URCAMP oportunizou-se aos docentes em atividade no município cursar Pedagogia em um curso alternativo ministrado em tempo reduzido no período de férias.

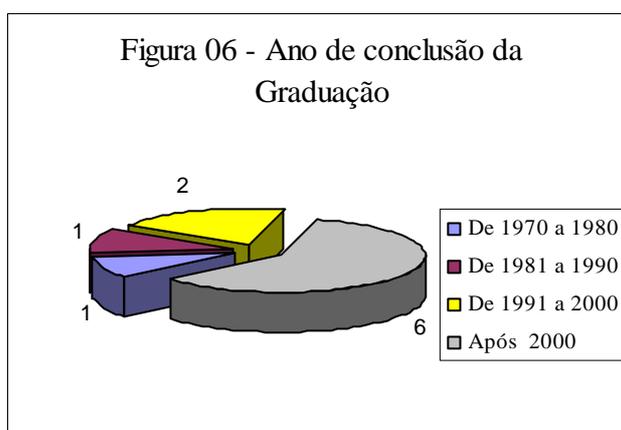
Segundo a Tabela 01, o maior número de professores graduados está na área de Pedagogia. Na área das Ciências Biológicas existem três educadores, sendo que dois deles estão aptos a trabalhar Ciências Físicas. Somente um profissional apresenta curso na área desportiva.

Entretanto, embora atualmente todos os professores da escola possuam curso superior, o que não é comum em escolas rurais, ainda persistem muitos problemas. Entre eles, o fato da Escola não contar com profissionais aptos a ministrar disciplinas de extrema importância como Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia e até mesmo Língua Estrangeira. Essa realidade obriga os professores, principalmente àqueles com formação em Pedagogia, a se desdobrar para atender especialidades que não são as suas em turmas de 5º a 8º série.

Segundo relato do professor JLS

há uma carência muito grande de professores (...). (...) cada professor é “João-faz-tudo”, ou seja, são formados em Pedagogia, mas ministram história, geografia, português, inglês, enfim. Porque a escola não tem professores especializados em cada disciplina. Pelo menos na maioria delas. (JLS, professor)

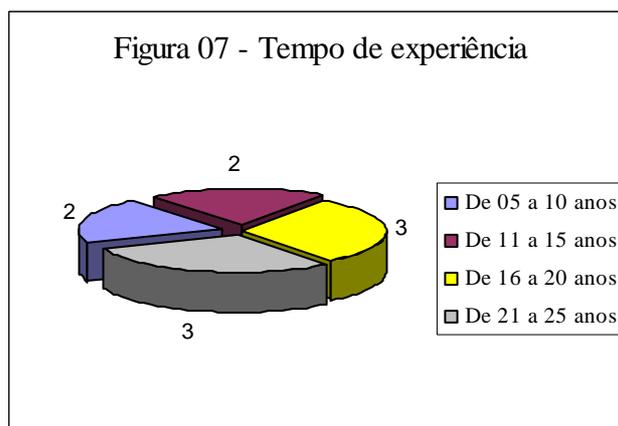
A Figura 06 apresenta o ano em que os docentes concluíram seu curso de graduação. Através da Figura percebe-se que a maioria dos professores adquiriu o diploma de curso superior após 2000. Esses seis professores, formados após 2000, participaram do programa municipal de graduação para educadores em atividade de modo que, na prática, a Escola conta com professores com formação superior somente a partir do ano de 2002, ou seja, ano de conclusão da turma que se serviu deste programa.



Fonte: Questionário aplicado/2006.

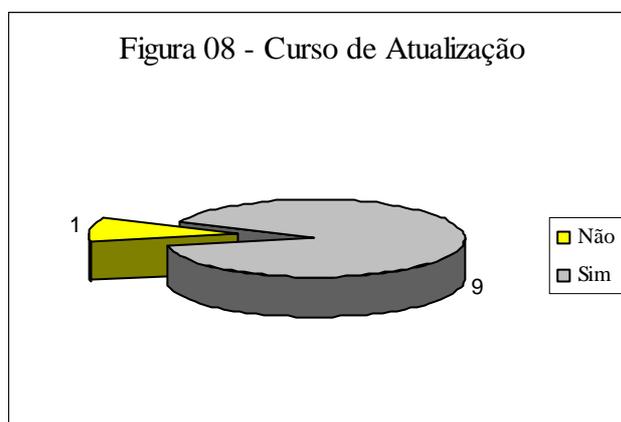
5.1.4 A prática docente

Com base na Figura 07 pode-se observar que nenhum dos professores apresenta menos de 05 de atividade em sala de aula, há três profissionais que atuam como docentes de 21 a 25 anos. Assim, é possível inferir que o grupo de professores da Escola possui larga experiência na prática docente.



Fonte: Questionário aplicado/2006.

A Figura 08 dá conta dos docentes que possuem cursos de atualização e aperfeiçoamento.



Fonte: Questionário aplicado/2006.

A maior parte dos professores, ou seja, nove docentes, afirmaram que fazem ou fizeram cursos de atualização ou aperfeiçoamento. No tocante a cursos de Pós-Graduação os dados não são tão expressivos. Apenas um professor mencionou possuir curso de Especialização sendo este em Interdisciplinaridade. Nenhum educador da Escola possui título de mestrado ou doutorado.

Os Quadros 01 e 02 fazem referência às áreas e séries em que os educadores ministram aulas.

Quadro 01 - Área(s) nas quais ministra aulas

ALTERNATIVAS	PROFESSORES									
	Prof 01	Prof 02	Prof 03	Prof 04	Prof 05	Prof 06	Prof 07	Prof 08	Prof 09	Prof 10
Ciências				x		x		x		x
Matemática				x		x		x		x
História	x								x	
Geografia	x								x	
Linguagem e comunicação					x		x			
Educação Física		x								
Artes					x		x			
Outra			x*							

* Técnicas Agrícolas e Ensino Religioso ministrado por professor(a) com formação em Ciências Biológicas
Fonte: Questionário aplicado/2006.

Quadro 02 - Série(s) nas quais ministra aulas

ALTERNATIVAS	PROFESSORES									
	Prof 01	Prof 02	Prof 03	Prof 04	Prof 05	Prof 06	Prof 07	Prof 08	Prof 09	Prof 10
Pré-escola	x									
1ª série					x					
2ª série							x			
3ª série										
4ª série				x					x	
5ª série		x	x	x	x	x		x	x	
6ª série		x	x	x	x	x	x	x	x	
7ª série		x	x	x	x	x		x	x	x
8ª série		x	x	x	x	x		x	x	x

Fonte: Questionário aplicado/2006.

Podemos confirmar através dos Quadros 01 e 02 o que JLS havia mencionado em sua entrevista, ou seja, a maioria dos educadores assume atividades em um grande número de classes, além de que, conforme nos revela o Quadro 01, assumem disciplinas como Matemática, História, Geografia, Língua Portuguesa, embora nenhum dos docentes possua formação específica para essas áreas, como visto na Tabela 01.

5.2 A ESCOLA DARIO VITORINO CHAGAS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Conforme ZAKRZEVSKI

Ao resgatar a história da educação no meio rural, percebemos a negligência com a educação nesse meio e a carência de pesquisas e intervenções em Educação Ambiental (EA) voltadas à população do campo, uma população marginalizada e esquecida, que vem sofrendo os impactos do modelo de desenvolvimento rural brasileiro, gerador de inúmeros problemas econômicos, sociais e ecológicos. (2004, p.79)

Essa não é uma situação diferente da vivenciada pela Escola Dario Vitorino Chagas, principalmente no que tange a prática da Educação Ambiental. Contudo, embora normalmente a Escola não denomine suas práticas de EA basta que se conheça o trabalho desenvolvido pela mesma para perceber que a Educação Ambiental está amplamente inserida em sua prática cotidiana. Ou seja, a Escola após a reformulação de seu Plano Político Pedagógico no ano de 2000 tem buscado praticar a EA conforme orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais

a principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade sócio-ambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso, é necessário que, mais do que informações e conceitos a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998).

Imbuída desse sentimento a Escola tem realizado muitos trabalhos junto da comunidade local. Segundo a Diretora IMF

a escola busca formar pessoas críticas que possam realmente exercer a cidadania. Muitos dos nossos alunos são filhos de trabalhadores rurais, tratoristas, e pensam em ganhar a vida como os pais. Temos que mostrar que essa não é a única realidade. Eles podem estudar, almejar novos caminhos, por que é difícil! Além disso, precisam saber que mesmo situado no meio rural, o trabalhador daqui tem tanto direito como qualquer trabalhador das grandes cidades. Eles devem saber que possuem direitos e também saber reivindicar esses direitos sem esquecer que também existem outras possibilidades. (IMF, Diretora)

JLS ratifica as palavras de IMF ao dizer “Nossa expectativa é que a escola seja a protagonista do desenvolvimento em todos os aspectos, não só no aspecto de conhecimento, mas também no viés social, econômico; mostrando uma perspectiva melhor de vida para as pessoas que vivem aqui”.

Tais falas refletem um pouco do que a escola vem buscando desenvolver nos últimos seis anos e mostram que não são necessárias nomenclaturas e denominações específicas para que a EA ocorra na prática escolar. Dias (1994) confirma o valor da prática realizada pela Escola enquanto Educação Ambiental quando afirma que

a EA (...) pode e deve ser o agente otimizador de novos processos educativos que conduzam as pessoas por caminhos onde se vislumbre a possibilidade de mudança e melhoria do seu ambiente total e da qualidade da sua experiência humana. (DIAS, 1994, p.255)

Conforme a Diretora IMF (2006), o trabalho em Educação Ambiental vem sendo realizado através de projetos pensados de forma interdisciplinar e que envolvem toda a Escola. Para Capra (2003), essa é uma estratégia de ensino apropriada onde as disciplinas são recursos a serviço de um objetivo central.

Segundo ele, “a aprendizagem baseada em projetos consiste em fomentar experiências de aprendizagem que engajem os estudantes em projetos complexos do mundo real, através dos quais possam desenvolver e aplicar suas habilidades e conhecimentos”. (CAPRA, 2003, p.32)

No entanto, embora a Escola busque a interdisciplinaridade e o trabalho conjunto nem sempre isso ocorre com êxito total. Esse fato pode ser observado na Tabela 02 onde um dos docentes afirma desconhecer a existência de projetos envolvendo a EA na Escola. Pode-se atribuir tal afirmação à desinformação e alienação quanto às atividades promovidas pela Escola ou, em uma segunda análise, ao fato deste educador não relacionar os projetos desenvolvidos pela Escola, que neste caso seriam de seu conhecimento, com a Educação Ambiental.

Tabela 02 - A Escola possui projetos direcionados para EA

Alternativas	Nº de casos
Sim	9
Não	1
TOTAL	10

Fonte: Questionário Aplicado/2006

As possíveis causas da única resposta discrepante percebida na Tabela 02 denotam, na melhor das hipóteses, pouca participação por parte deste docente nas atividades desenvolvidas pela Escola. Contudo, a Escola tem desenvolvido um bom trabalho e por conta deste vem promovendo importantes conquistas para a comunidade.

Entre os projetos de destaque da Escola citados pelos educadores estão “De Cabral até 2000. Esse é nosso Brasil”, “Amigos do Rio Cacequi” e Projeto “Serenata”.

O Projeto “De Cabral até 2000. Esse é o nosso Brasil” ocorreu no ano de 2000, quando da comemoração dos 500 anos do nosso país e contou com a encenação da chegada de Cabral ao Brasil e sua recepção pelos índios.

A encenação ocorrida às margens do Rio Ibicuí, cerca de 4 Km da Escola, promoveu uma analogia da chegada de Cabral ao país com a redescoberta dos valores culturais, sociais, humanos, etc, da Comunidade rural de Umbu.

Naquele ano, 2000, o Brasil comemorava seus 500 anos de “invasão”. (...) fizemos um dia de reflexão com muitas atividades entre elas: encenação da chegada de Cabral; palestra dos moradores mais antigos da vila contando um pouco da história do local. Além disso, buscamos trabalhar os rios, aspectos como seu atual assoreamento, a poluição da água, etc. Os aspectos histórico culturais do Brasil desde seu dito descobrimento até os dias de hoje. Trabalhamos os animais que existiam na época e ao longo desses 500 anos foram extintos. Discutimos também a problemática da devastação e das agressões ao meio ambiente em consequência das lavouras e a contaminação causada pelos agrotóxicos. Ainda foi feito um plantio de árvores, especialmente de espécies simbólicas para a ocasião, como o umbueiro e o pau-brasil. (JLS, professor)

O Projeto “Amigos do Rio Cacequi”, desenvolvido no ano de 2001, culminou com o Dia Internacional da Água do mesmo ano e buscou discutir a questão da água, com maior destaque para o caso do Rio Cacequi. Neste contexto buscou-se debater temas como seu estado atual, a poluição de suas águas, a captação demasiada de suas águas para irrigação de lavouras da região, a drenagem de sangas e banhados que afluem para o mesmo, entre outros de extrema relevância. Esse Projeto contou com a parceria da Corsan³² e da Emater - RS³³.

Trabalhou-se também a questão da água na Vila de Umbu. A água da Vila não é tratada pela Corsan. O poço da Corsan no local até então possuía 22m e estava próximo da fossa do Posto de Saúde, isso preocupou a escola. De modo que, nessa oportunidade a Escola reivindicou uma atitude quanto a essa situação junto ao Poder Público Estadual, que construiu um novo poço para a comunidade, com aproximadamente 105m e uma caixa reservatória mais alta. Através da Escola também oportunizou-se a comunidade um curso de capacitação aos responsáveis pela higienização deste reservatório.

A água é distribuída através de mangas, portanto pode contaminar-se no caminho até as casas de maneira que atualmente, a Corsan distribui hipoclorito para as famílias. Contudo, infelizmente, a contrapartida do município que seria a rede de distribuição da água ainda não foi feita. (JLS, professor)

O Projeto “Serenata” ocorreu no ano de 2002, na época de inverno, quando as pessoas se recolhem mais cedo em suas residências. Este Projeto procurou resgatar uma antiga prática recreativa e cultural, ou seja, as serenatas, bem como levar até as famílias da comunidade um pouco de lazer e entretenimento, já que as opções locais não são muitas, principalmente no

³² Companhia Riograndense de Saneamento.

³³ Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Rio Grande do Sul.

inverno. Além disso, o Projeto “Serenata” tinha o objetivo de debater com as famílias acerca de um grave problema local, o lixo.

Nessa serenata, em conversa com a família visitada, levantávamos a questão do lixo, grave problema local, e em seguida pedíamos a colaboração dos mesmos para que assinassem uma moção da escola endereçada as autoridades públicas. A mesma tinha objetivo de reivindicar junto a Câmara de Vereadores uma posição urgente quanto ao problema do lixo na comunidade. Contudo, até hoje não temos coleta de lixo (JLS, professor).

Segundo JLS, após a serenata existia a expectativa de que os poderes competentes tomassem uma decisão urgente com relação ao problema do lixo, entretanto isso não aconteceu efetivamente. Infelizmente a comunidade ainda não conta com esse serviço. Entretanto a Escola orienta os alunos para que ensinem seus pais a separar o lixo seco do orgânico, reaproveitando este para compostagem.

Nesse sentido, a escola possui uma composteira e ensina aos alunos como utilizá-la para decompor o lixo orgânico de suas casas e reaproveitá-lo como adubo.

Na tentativa de melhorar a qualidade de vida local fazendo uso de alternativas viáveis e do potencial existente, a Escola ofereceu diversos cursos abertos à comunidade, entre eles: curso de panificação, curso de saponificação, curso de aproveitamento de nutrientes alternativos denominado de Multi-mistura. Ainda foram ministrados cursos de jardinagem e noções de saneamento básico.

O curso de panificação ensinou ao pessoal as técnicas de fazer pão caseiro, comercial, diferentes tipos de pão, ingredientes variados, com a intenção de que se as famílias não fossem produzir para vender que ao menos tivessem o pão nosso de cada dia em casa com uma qualidade melhor, fabricado por eles próprios. (JLS, professor)

A Escola também organizou encontros para discutir a questão do meio ambiente. Entre eles têm destaque o I Encontro Regional sobre EA - Meio Ambiente ocorrido em 2002 e o II Seminário sobre Meio Ambiente, com a participação de entidades municipais, que ocorreu em 2003. Além disso, a Escola promove seminários internos para que seus professores tenham a oportunidade de avaliar, discutir e repensar suas práticas educativas.

Portanto, é possível perceber que a Escola busca promover em sua prática educativa bem mais do que meramente transmitir conhecimentos, sua integração com a realidade local e o comprometimento com qualidade de vida da comunidade mostram que a Escola é um poderoso agente transformador realmente ativo. Para IMF

Tudo que acontece na comunidade está ligado à Escola. Até porque todas as ações da Escola acarretam na comunidade e vice-versa. A Escola é um ponto de referência, eles esperam sempre uma solução ou algo que acrescente na vida deles da Escola. Aqui a Escola é muito valorizada pela comunidade. (IMF, Diretora)

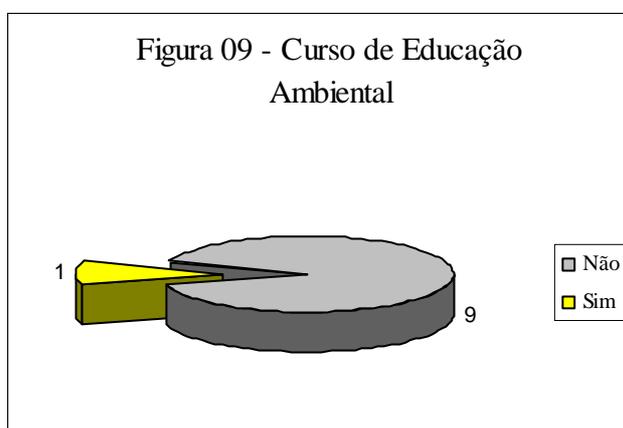
5.3 OS DOCENTES E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

5.3.1 Formação em Educação Ambiental

Ainda persiste entre os professores um desconhecimento teórico muito grande acerca da EA, possivelmente, derivado do pouco contato destes com aportes teóricos específicos da área. O problema, entretanto, não é a inexistência de materiais dessa ordem, mas o acesso a tais documentos visto que a Escola não dispõe de acervo referente à Educação Ambiental.

É possível verificar tal realidade nas palavras de IMF quando relata que “embasamento teórico, cursos desse tipo de coisas a gente não têm. Em Educação Ambiental o Estado não oferece nada, nem livros”.

Na Figura 09 percebemos claramente essa situação posto que apenas um professor do corpo docente da Escola possui curso de atualização e aperfeiçoamento especificamente em Educação Ambiental.



Fonte: Questionário aplicado/2006.

Diante de tal realidade os educadores buscam o conhecimento ambiental das mais diversas maneiras. O Quadro 03 traz a relação das fontes de informação mais utilizadas pelos professores da Escola. As fontes estão classificadas em ordem de contribuição para a construção dos conhecimentos dos docentes

Quadro 03 - Relação das fontes de informação e atualização a cerca da Educação Ambiental classificadas de 0 a 3 conforme o grau de importância

ALTERNATIVAS	PROFESSORES										TOTAL
	Prof 01	Prof 02	Prof 03	Prof 04	Prof 05	Prof 06	Prof 07	Prof 08	Prof 09	Prof 10	
Informações adquiridas durante a graduação	2	1	3	2	3	1	2	2	2	1	19
Informações obtidas em sua prática educativa	2	2	2	3	2	3	3	3	2	2	24
Informações adquiridas durante cursos de atualização e aperfeiçoamento	1	0	2	1	2	3	0	1	1	0	11
Informações de jornais	0	3	2	2	2	2	1	1	1	1	15
Informações de rádio	1	3	3	1	1	1	2	1	1	1	15
Informações de TV's	3	3	3	2	3	2	3	3	3	1	26
Informações da internet	1	2	1	0	1	1	0	0	0	3	09
Contato com outros professores	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	28
Cursos e materiais elaborados por órgãos governamentais	0	0	1	1	0	2	0	0	0	1	05

Fonte: Questionário Aplicado/2006

O quadro mostra a ínfima parcela de contribuição do Estado no sentido de promover a capacitação, atualização e aperfeiçoamento de seus professores em EA, embora desenvolver EA seja uma atribuição legal das escolas.

É possível verificar que os meios de comunicação, entre eles a televisão, representam uma das principais fontes de conhecimento. Conforme os PCNs (1998), o rádio, a televisão e a imprensa constituem uma fonte de informações sobre o meio ambiente para a maioria das pessoas sendo, portanto, inegável sua importância nos debates que podem gerar transformações e soluções dos problemas locais. No entanto, muitas vezes as questões ambientais são abordadas de forma superficial ou equivocada pelos diferentes meios de comunicação. Segundo Araújo, “são os apelos da mídia, da sociedade, sobre as pressões que a tecnologia e a ciência exercem no meio natural, que em algum momento, influenciam a prática do professor” (2004, p. 73).

Somado a grande contribuição da mídia, é de grande relevância o contato com os colegas e os meios de comunicação. Segundo o Professor JLS

hoje em dia, apesar de ser uma escola rural, nós temos acesso via internet e a gente pode consultar. A escola dispõe de uma biblioteca, que não tem lá um número muito grande de livros a disposição, mas tem alguns atualizados. Além disso, a gente sempre tem a participação de entidades que nos apóiam, nos ajudam, temos, por exemplo, a Emater³⁴ que sempre tem colaborado conosco e trazido novidades; o pessoal da Acapam³⁵, também participa com atividades aqui. Enfim, esse intercâmbio com as pessoas, esses livros que a gente tem a disposição, que embora, não sejam muitos, têm alguns de qualidade, e também, o acesso via internet. Sem esquecer que quando possuímos alguma novidade passamos para os colegas. Quer dizer, a interação entre os professores também é muito importante. (JLS, professor)

Conforme podemos perceber a internet apresenta-se para este docente como uma das principais fontes de conhecimento, entretanto, para os demais professores esta alternativa ocupa apenas a sétima colocação.

Para Sato (2002), no campo da Educação Ambiental não existe um percurso comum pelo qual todos devem passar, seguindo uma trajetória linear, progressiva e ascendente, no processo de construção do conhecimento profissional.

Nesse sentido Tristão (2004) coloca que

a formação universitária não é terminal, as práticas pedagógicas e as políticas governamentais constituem contextos importantes dessa formação. (...) isso pode ocorrer por meio de vários fatores que chamam a atenção sobre o assunto: a prática de um professor durante sua formação universitária; a troca de experiências com colegas de trabalho; a participação em eventos, em cursos realizados; a militância em algum partido político; e a atuação em alguma ONG ambientalista. (2004, p.49)

Contudo, ainda que desenvolvam um bom trabalho com subsídios parcos, o ideal seria que os professores pudessem se servir de cursos, bem como de um considerável acervo bibliográfico a seu dispor, o que viria acrescentar em seu trabalho.

No entanto, conforme a Tabela 03, estes profissionais buscam superar a falta de subsídios procurando estar sempre se atualizando com informações sobre a temática ambiental.

Tabela 03 - Formação ambiental

Alternativas	Nº de casos
As informações que possuo hoje com relação à temática ambiental são suficientes	0
Procuo estar sempre atualizado sobre a temática ambiental	9
Este assunto deve ser tratado apenas por especialistas com formação na área ambiental	0
Não me considero apto a opinar sobre este assunto	1
TOTAL	10

Fonte: Questionário Aplicado/2006

³⁴ Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural.

³⁵ Associação Cacequiense de Proteção Ambiental.

5.3.2 A prática em Educação Ambiental

No que tange a prática em sala de aula, segundo a Tabela 04, a maioria dos docentes, seis, consideram que observam frequentemente oportunidade de abordar a questão ambiental. Quanto aos demais profissionais, dois deles acreditam que regularmente encontram oportunidades e outros dois responderam que eventualmente possuem chance de abordar tal temática.

Tabela 04 - Na(s) disciplina(s) que ministra aulas observa situações em que pode abordar a Educação Ambiental

Alternativas	Nº de casos
Freqüentemente	6
Regularmente	2
Eventualmente	2
Raramente	0
Nunca	0
Não trabalho tais conteúdos	0
TOTAL	10

Fonte: Questionário Aplicado/2006

A Tabela 05 mostra que, para sete educadores a ação da Secretaria Estadual de Educação é parcial no que se refere à Educação Ambiental, sendo que dois docentes foram mais rigorosos, afirmando que esta não apóia em nada a prática da EA; apenas um professor pensa que esta instituição realmente ampara o trabalho em tal temática.

Tabela 05 - A Secretaria Estadual de Educação apóia efetivamente a prática da Educação Ambiental

Alternativas	Nº de casos
Sim	1
Não	2
Parcialmente	7
TOTAL	10

Fonte: Questionário Aplicado/2006

Retomando as palavras da Diretora IMF “especificamente em Educação Ambiental o Estado não oferece nada nem livros”, é possível caracterizar a avaliação dos educadores como condescendente quando dizem que a ação da Secretaria de Educação é parcial.

Segundo a Tabela 06, a maior parte dos professores, seis, consideram que as instituições de ensino trabalham a questão ambiental apenas eventualmente.

Tabela 06 - As instituições de ensino trabalham a questão ambiental em sua prática cotidiana

Alternativas	Nº de casos
Frequentemente	4
Eventualmente	6
Raramente	0
Não trabalham	0
TOTAL	10

Fonte: Questionário Aplicado/2006

Na Tabela 07 é possível ver que todos os educadores são unânimes ao assegurar que a melhor maneira de trabalhar Educação Ambiental é de forma interdisciplinar.

Tabela 07 - Melhor maneira de se trabalhar conhecimentos relativos à Educação Ambiental

Alternativas	Nº de casos
Através de uma disciplina específica	0
De forma interdisciplinar	10
Outra	0
TOTAL	10

Fonte: Questionário Aplicado/2006

Entretanto, sabe-se que é muito difícil romper com reducionismo cartesiano que por muito tempo norteou as práticas educativas. Na prática, adotar uma proposta interdisciplinar implica uma mudança profunda nos modos de ensinar e de aprender, bem como na organização formal das instituições de ensino.

Para TRISTÃO (2004, p.50) “essas palavras são cada vez mais freqüentes em propostas educativas, mas não sugerem uma mudança efetiva das velhas práticas”. Além disso, Isaia (2001) alerta para o fato de que a Educação Ambiental estar constituída como uma temática interdisciplinar pode tanto dar a ela o significado de estar em todos os lugares ao mesmo tempo, quanto não pertencer a nenhum lugar na estrutura curricular que organiza o ensino.

Conforme Viégas

se realmente pensamos em uma educação ambiental para a construção de um mundo ambientalmente melhor temos que, necessariamente, avançar para um outro olhar sobre a realidade socioambiental, pois, se mantivermos a visão simplificadora e reducionista de mundo, não estaremos atuando na perspectiva transformadora; só estaremos tentando resolver, usando da mesma lógica, os problemas que se apresentam diante de nós devido a esta forma de concebermos e agirmos o/no mundo. (2002, p.60)

De modo que, na prática da Educação Ambiental não basta fazer uso de palavras bonitas como interdisciplinaridade, é necessário um grande esforço para que estes termos

saiam do plano lingüístico para o real e concreto, ou seja, é preciso romper com a tão arraigada concepção cartesiana de educação, para além das nomenclaturas didáticas. Educação Ambiental contrasta com a forma tradicional de educação baseada meramente na transmissão de conteúdos do livro didático, descontextualizados da realidade local, na qual o aluno é um ser passivo, mero receptor de conhecimento.

Assim, não se trata de aprender uma quantidade enorme de coisas e, sim, “pensar de outra maneira” sobre os problemas que se apresentam no cotidiano, estabelecer vínculos e conexões para tornar significativo o processo de aprendizagem. (TRISTÃO, 2004, p. 51)

Nesse contexto, segundo a Tabela 08, quatro professores acreditam que o aprendizado em Educação Ambiental deve iniciar o mais cedo possível, no sentido de facilitar a compreensão do educando. Entretanto, a Tabela 08 mostra também que seis educadores crêem que não existe um momento específico para iniciar este aprendizado, pois não é possível punir aqueles que ultrapassaram determinadas séries ou mesmo não se encontram mais nos bancos escolares. Para estes seis docentes toda hora é hora de aprender.

Tabela 08 - Momento ideal para a introdução dos alunos na temática ambiental

Alternativas	Nº de casos
Educação Infantil - Pré-escola	4
Ensino Fundamental - 1ª a 4ª série	0
Ensino Fundamental - 5ª a 8ª série	0
Ensino Médio	0
Ensino Superior	0
A qualquer momento	6
TOTAL	10

Fonte: Questionário Aplicado/2006

Conforme Nunes, a Educação Ambiental deve iniciar quando o indivíduo nasce, passando todos os níveis de educação formal, não formal e auto-educação, até a morte. Ou seja, entendemos a Educação Ambiental numa perspectiva de Educação Permanente” (1991, p.7).

5.3.3 Saberes e percepções

Segundo demonstrado pela Tabela 09 os docentes compreendem meio ambiente sob um enfoque amplo. Percebe-se através da Tabela 09 que apenas um dos professores revelou incompreensão da vasta totalidade compreendida pela expressão meio ambiente ao afirmar

que este é formado apenas por fatores abióticos. A grande maioria, ou seja, nove educadores comungam da mesma opinião, demonstrando que estão cientes da complexa teia ambiental.

Tabela 09 - Meio ambiente é formado

Alternativas	Nº de casos
Água, ar, solo, ou seja, fatores abióticos	1
Plantas e animais, ou seja, fatores bióticos	0
Fatores bióticos, fatores abióticos e fatores culturais	9
Valores sociais, políticos, filosóficos, morais, científicos, artísticos, Econômicos e religiosos, ou seja, cultura humana	0
Outros fatores	0
TOTAL	10

Fonte: Questionário Aplicado/2006

Cascino (2000), alerta para o fato de que o meio ambiente deve ser considerado em sua totalidade, ou seja, em seus aspectos naturais, político, social, econômico e cultural. Contudo, muitos educadores preocupados com a problemática ambiental possuem uma consciência ambientalista restrita a aspectos naturalistas, considerando o espaço natural fora do meio humano, independente dos meios sócio-culturais produzidos pela população.

No Quadro 04 podemos averiguar as imagens mentais a que os professores da Escola Dario Vitorino Chagas são remetidos pela expressão meio ambiente.

Quadro 04 - Idéias ou imagens a que remete a expressão meio ambiente

ALTERNATIVAS	PROFESSORES									
	Prof 01	Prof 02	Prof 03	Prof 04	Prof 05	Prof 06	Prof 07	Prof 08	Prof 09	Prof 10
Florestas	x	x		x	x			x	x	x
Animais	x									x
Parques Arborizados		x	x	x	x	x	x		x	
Rios	x	x	x	x	x	x	x			x
Pessoas			x			x	x	x		
Praias								x	x	
Representações Culturais e Sociais										
Outras imagens										

Fonte: Questionário Aplicado/2006

Entre as imagens selecionadas como possíveis alternativas, percebe-se que a imagem mais mencionada foi a de rios. Tuan justifica essa escolha. Para ele

o vale ou bacia fluvial de tamanho modesto atrai os seres humanos por razões óbvias. Ele promete uma subsistência fácil por ser um ecológico altamente diversificado: há uma grande variedade de alimentos nos rios, nas planícies de inundação e nas encostas do vale. O ser humano depende muito do acesso fácil à água: não dispõe de mecanismos para retê-la por longos períodos, em seu organismo. O vale acumula água em seus cursos, em poças e em fontes. Se o curso de água é suficientemente grande, também serve como um meio de comunicação natural. (TUAN,1980, p. 134)

Além disso, ainda com base em Tuan (1980), o ser humano tende a familiarizar-se com paisagens as quais convive em seu espaço geográfico, isso se reflete na escolha da opção rio, haja vista a Escola estar situada a apenas 4 Km das margens do Rio Ibicuí.

No que tange as outras alternativas, ou seja, florestas e parques arborizados, embora uma esteja claramente disposta em meios urbanos, enquanto a outra tem uma conotação de selvagem, para Tuan (1980) elas remetem ao mesmo sentimento. A floresta, ou o parque, que é a busca artificial da floresta, envolvem o homem em seu recesso fresco e sombrio e propiciam a sensação de acolhimento.

Nesse contexto, embora a maioria dos professores revele estar ciente de que meio ambiente é o amplo e complexo conjunto de tudo o que nos cerca, sendo que estamos inseridos neste, quando se trata de imagens mentais aquelas referentes ao ambiente geográfico ainda são as mais mencionadas. Contudo, ainda que em um número mais reduzido, quatro professores fizeram menção à imagem de pessoas enquanto nenhum apontou a alternativa representações culturais e sociais.

As tabelas 10 e 11 mostram a concepção dos docentes acerca das temáticas desenvolvidas pela EA, bem como da abrangência da mesma. Conforme estas tabelas os docentes confirmam a amplitude da EA. Seis educadores, segundo a Tabela 10, crêem que a EA trabalha com todas alternativas sugeridas pela questão, sendo que apenas para dois professores esta trabalha somente problemas da relação homem x natureza.

Tabela 10 - Educação ambiental trabalha

Alternativas	Nº de casos
Relação homem x natureza	1
Problemas derivados da relação homem x natureza	2
Habilidades, valores e atitudes	0
Conhecimentos e competências voltadas para a conservação do meio ambiente	1
Todas as alternativas anteriores	6
Nenhuma das alternativas anteriores	0
TOTAL	10

Fonte: Questionário Aplicado/2006

Para Layrargues essa ainda é uma opinião comum. Segundo ele

apesar de a complexidade ambiental envolver múltiplas dimensões, verifica-se, atualmente, que muitos modos de fazer e pensar a Educação Ambiental enfatizam ou absolutizam a dimensão ecológica da crise ambiental. (LAYRARGUES 2003, p.18)

Infelizmente, parte dos educadores ainda compartilham desse modo de pensar priorizando essa vertente em suas práticas pedagógicas. É lamentável que ainda existam docentes que pensem dessa forma. Contudo, os resultados demonstrados na Tabela 11 são mais alentadores.

Neste caso, Tabela 11, apenas um educador apontou a dimensão ecológica como único viés da EA. Aqui, nove entre os dez professores acreditam que o norte da EA é dado pelo conjunto das dimensões social, econômica, política, ideológica, cultural e ecológica.

Tabela 11 - Educação Ambiental compreende

Alternativas	Nº de casos
Dimensão social	0
Dimensão econômica	0
Dimensão política	0
Dimensão ideológica	0
Dimensão cultural	0
Dimensão ecológica	1
Todas as anteriores	9
Nenhuma das anteriores	0
TOTAL	10

Fonte: Questionário Aplicado/2006

A singularidade dessa resposta está em consonância com todos aqueles que discutem e estudam a questão ambiental. Entre estes pesquisadores, Loureiro argumenta que a Educação

Ambiental não se refere exclusivamente as relações vistas como naturais ou ecológicas, “como se as sociais fossem a negação direta destas, recaindo no dualismo, mas sim a todas as relações que nos situam no planeta e que se dão em sociedade – dimensão inerente a nossa condição como espécie” (LOUREIRO, 2004, p.26) .

Para o JLS

EA é um conjunto de informações. Informações de mão dupla, ou seja, não só o professor informa, mas o aluno também informa. Digamos assim, interação entre aluno e professor. São processos que tornem a nossa morada melhor e mais conservada. Ela não resolveria nada se fosse somente livresca, cheia de conceitos importantes, mas que o aluno chegasse em casa com os mesmos hábitos. EA tem que ser algo que faça com que o cidadão agrida o menos possível o meio ambiente preservando para as gerações vindouras ao mesmo tempo que adquira uma vida mais saudável. Se não servir para isso não serve para nada. (JLS, professor)

Na Tabela 12 é possível ver os motivos aos quais os educadores atribuem a atual crise ambiental.

Tabela 12 – Causas da crise ambiental vivenciada em nosso planeta

Alternativas	Nº de casos
Elevado índice de crescimento da população	0
Atual modelo de desenvolvimento	1
Desigualdades sociais	1
Atual padrão de consumo	1
Desinformação das pessoas	1
Somatória de todas as alternativas anteriores	6
Outras causas	0
TOTAL	10

Fonte: Questionário Aplicado/2006

Seis docentes crêem que a crise ambiental vivenciada atualmente é resultado de um conjunto de fatores. Entre os dez educadores, quatro atribuíram à crise a fatores isolados citando respectivamente o modelo de desenvolvimento; a desigualdade social; o atual padrão de consumo e a desinformação.

Conforme CAPRA (2003, p.23) “quanto mais estudamos os principais problemas de nossa época, mais somos levados a perceber que eles não podem ser entendidos isoladamente. São problemas sistêmicos, o que significa que estão interligados e são interdependentes”.

Neste contexto, conforme a Tabela 13, os docentes mostram estar divididos quanto a quem atribuir à responsabilidade da proteção ambiental. Para cinco educadores o responsável é a população em geral, de modo que estes cinco incluem-se nessa tarefa. Entretanto, os

demais, ou seja, cinco docentes se isentam de tal encargo ao afirmar que a responsabilidade pela preservação do meio ambiente é unicamente dos órgãos governamentais.

Tabela 13 - Principal responsável pela proteção ao meio ambiente

Alternativas	Nº de casos
População em geral	5
Órgãos governamentais	5
Organizações não governamentais de defesa do meio ambiente	0
TOTAL	10

Fonte: Questionário Aplicado/2006

Tal postura talvez possa ser esclarecida pela próxima tabela. Conforme a Tabela 14, metade dos docentes julga causar danos eventuais ao meio ambiente. Para três educadores seus prejuízos ao ambiente são raros. Um professor considera que não promove danos. E, apenas um pondera que é responsável por danos freqüentes ao meio ambiente.

Tabela 14 - Você considera que causa algum dano ao meio ambiente no seu dia a dia

Alternativas	Nº de casos
Freqüentemente	1
Regularmente	0
Eventualmente	5
Raramente	3
Não causo danos ao ambiente	1
TOTAL	10

Fonte: Questionário Aplicado/2006

De modo que, levando em conta que a maioria acredita ser responsável por danos eventuais ou estima que não promova dano algum, parece “justo” que também não se julguem encarregados de preservá-lo e transfiram a responsabilidade unicamente para o Governo, conforme a Tabela 13. Embora não seja possível, através desta avaliação, determinar exatamente o que os professores classificaram por dano ao meio ambiente, no atual estágio de degradação ambiental vivendo em uma sociedade altamente poluidora, parece um tanto ingênuo imaginar que o impacto causado por uma pessoa adulta seja eventual ou nulo.

No que se refere aos problemas mais graves detectados pelos docentes, conforme o Quadro 05, os educadores elegem o lixo não acondicionado, o esgoto não tratado e o desmatamento.

QUADRO 05 - Três mais críticos problemas ambientais detectados no seu município

ALTERNATIVAS	PROFESSORES									
	Prof 01	Prof 02	Prof 03	Prof 04	Prof 05	Prof 06	Prof 07	Prof 08	Prof 09	Prof 10
Poluição da água		x	x	x				x		
Poluição do ar										
Poluição visual			x							
Poluição sonora										
Violência										
Perda da biodiversidade										
Lixo não acondicionado	x		x	x	x	x	x	x	x	x
Esgoto não tratado	x	x	x	x			x	x	x	x
Pobreza										
Uso abusivo dos agrotóxicos					x	x			x	
Desmatamento	x	x			x		x			x
Pobreza										

Fonte: Questionário Aplicado/2006

A questão do lixo e do esgoto foram aludidas anteriormente e se configuram em graves problemas da Comunidade Rural de Umbu. Segundo a Diretora, IMF

as nossas estradas estão em péssimos estado de conservação, até aqui na vila. Nós não temos água tratada, saneamento básico, nossa água é de poço artesiano. Ela é depositada em reservatório, porém o encanamento não é próprio. É tudo assim! Também não temos coleta de lixo, tanto que o nosso lixo é solto aí campo a fora (IMF, Diretora).

Nesse sentido a própria Escola vem desenvolvendo ações pedagógicas como a instrução ao uso da compostagem, entre outras atividades. A Escola também representou a comunidade buscando a resolução destes problemas junto ao poder público local. No que tange a questão do desmatamento, terceira entre as alternativas citadas, justifica-se pelo fato desta região basear sua economia na agricultura extensiva, mais especificamente na lavoura orizícola, tendo esta uma geografia moldada por um relevo moderadamente ondulado que culminam na várzea de inundação da Bacia Hidrográfica do Rio Ibicuí que vem sofrendo com o desmatamento de sua mata ciliar em função da expansão desrespeitosa das fronteiras agrícolas. Além desses problemas o professor JLS citou outros que também afligem a comunidade.

Veja bem, nós não temos aqui médico, nós não temos dentista, não temos nenhum policiamento nem posto policial, todas essas carências fazem com que as pessoas o mais rápido possível, saiam da Vila (JLS, professor).

Percebe-se nessa afirmação que este docente não limitou sua percepção apenas aos problemas de ordem física do ambiente dando conta da amplitude de seu conceito acerca de meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nova proposta pedagógica da educação no campo indica o desafio da construção da escola democrática e popular, uma escola que trabalhe e assuma de fato a identidade do meio no qual está inserida pensando e alicerçando um novo projeto de desenvolvimento no campo. Portanto, pensar em escola rural não é pensar de maneira estática com base em um modelo pedagógico estanque e fechado, mas, ao contrário, é pensar em algo mutante que acompanha o conjunto de transformações que a realidade vem exigindo de cada espaço sócio-ambiental. Nesse sentido, é necessário buscar uma forma de educação que supere a organização fragmentada do conhecimento em prol de uma sociedade que se vê diante da necessidade de resgatar a dimensão humana e promover alternativas que garantam a qualidade de vida coletiva.

Dentre os resultados identificados averiguou-se que mesmo a escola não tendo definido semanticamente suas ações pedagógicas de Educação Ambiental, ela atende aos paradigmas, necessidades e expectativas propostas pela mesma nas dimensões analisadas.

Entretanto, um dos problemas que prejudicam o trabalho na escola é a carência de professores. Tal realidade obriga os docentes a ministrar disciplinas para as quais não têm

formação específica. Nesse sentido, é premente destacar o imperativo de ações efetivas focadas na ampliação do quadro de professores.

Atualmente todos os docentes possuem curso de graduação concluído, e nove apresentam curso de atualização e aperfeiçoamento. Contudo, elevar a formação ao nível superior, por si só, não é garantia da qualidade esperada. É preciso que essa formação responda, de fato, às demandas da atuação profissional do professor, corporificadas nos desafios impostos pela prática educativa. No que se refere a cursos de atualização e aperfeiçoamento especificamente em Educação Ambiental, apenas um docente possui tal formação. O desenvolvimento de competências profissionais é processual e a formação inicial é, apenas, a primeira etapa do desenvolvimento profissional permanente. A perspectiva de desenvolvimento de competências exige a compreensão de que o seu trajeto de construção se estende ao processo de formação continuada, sendo, portanto, um instrumento norteador do desenvolvimento profissional permanente. Ninguém promove o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de desenvolver em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir.

Diante desse quadro, é evidente a necessidade da afirmação de políticas educacionais focadas, na formação de profissionais capacitados a trabalharem com as questões ambientais.

O conhecimento profissional de professor representa o conjunto de saberes que o habilita para o exercício da docência e de todas as suas funções profissionais: saberes produzidos nos diferentes campos científicos e acadêmicos que subsidiam o trabalho educativo, saberes escolares que deverá ensinar, saberes produzidos no campo da pesquisa didática, saberes desenvolvidos nas escolas, pelos profissionais que nelas atuam e saberes pessoais, construídos na experiência própria de cada professor. Nesse sentido, os professores destacaram a importância de manter-se atualizado nas temáticas ambientais afirmando que buscam essa atualização como forma de aprimoramento da sua prática pedagógica. Ao analisar os recursos utilizados pelos docentes para sua capacitação em EA, verifica-se que o contato entre colegas configura-se na principal fonte citada por estes seguida por informações obtidas através da televisão.

Os dados revelam a inexistência de apoio governamental no que se refere à realização de cursos e a elaboração de materiais pedagógicos no que tange a temática ambiental. Isto explica a queixa dos professores em relação à deficiência de materiais didáticos que embasem suas práticas pedagógicas em EA. Restando a estes, na tentativa de manter-se atualizado, recorrer aos meios alternativos e não específicos, como a mídia televisiva em busca de

informações. Compartilhar saberes é um elemento essencial e necessário para a constituição de um campo específico de produção de conhecimento para a atuação pedagógica e condição da criação de uma nova identidade profissional do professor. Entretanto, por mais que os companheiros de docência e os materiais didáticos possam e devam contribuir para que a aprendizagem se realize, nada pode substituir a atuação do próprio professor na tarefa de construir significados sobre os conteúdos de aprendizagem os quais ministrada. É ele quem vai modificar, enriquecer e, portanto, construir novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação na promoção de um ensino verdadeiramente de qualidade.

A maioria dos professores, seis educadores, afirmam que abordam as questões ambientais frequentemente em suas aulas. É muito importante que ao trabalhar com EA, o professor esteja ciente da ampla e complexa rede de relações que envolvem a questão. Nesse sentido, nove docentes entendem meio ambiente como a união entre fatores bióticos, abióticos e culturais. Contudo, contrariamente a essa inserção, quando solicitados a apontar quais imagens a que remete Meio Ambiente, os elementos físicos do ambiente ainda são predominantes em detrimento dos elementos humanos na composição de suas imagens mentais a cerca do meio ambiente. Embora nove, entre dez educadores, acreditam que o conceito de Educação Ambiental é dado pela interação da dimensão social, política, ideológica, cultural e ecológica.

Os docentes dividem as opiniões no que concerne aos principais responsáveis pela proteção ao meio ambiente, ou seja, metade entende que é responsabilidade da população como um todo, a outra metade julga que essa é uma competência exclusivamente dos órgãos governamentais. Essa resposta é preocupante, posto que na medida em que delegamos somente aos órgãos do governo a responsabilidade e preocupação em preservar o meio ambiente estamos nos ausentando de nossos compromissos como cidadãos, em zelar por um ambiente sadio e bem de uso comum.

Dentre os problemas ambientais da comunidade rural de Umbu citados pelos educadores com veemência como os mais importunos destacaram-se o lixo e o esgoto, facilmente perceptíveis tanto para a visão quanto para o olfato humano.

A Escola Dario Vitorino Chagas, vem promovendo Educação Ambiental através de projetos interdisciplinares que envolvem alunos, familiares e comunidade como um todo. Frequentemente a escola protagoniza atividades de aprendizagem visando promover a convivência solidária, o respeito ao ambiente natural, o trabalho cooperativo, o espírito crítico, a iniciativa e o despertar de novas atitudes que venham a contribuir para a valorização do patrimônio cultural e natural do local.

A perspectiva metodológica da Escola propicia situações de aprendizagem focadas em situações-problema ou no desenvolvimento de projetos que possibilitem a interação dos diferentes saberes. Este encaminhamento metodológico da escola prima por oportunizar os alunos a compreensão, o conhecimento e a identificação dos problemas locais, incentivando-os a adotar novas posturas em suas casas, na comunidade e na própria escola. Posturas traçadas por ações propositivas e decididas que venham atenuar o esgotamento dos recursos ambientais e melhorar a qualidade de vida dos moradores do campo.

Essa forma de trabalho utilizada pela escola se apresenta muito eficaz, pois muito mais do que transmitir conhecimentos a escola passa a fazer parte da vida da comunidade, revelando-se uma importante instituição de representação da sociedade rural do Umbu nas esferas de poder locais, estaduais e porventura até federais.

No momento em que a escola é reconhecida como uma alternativa de transformação da realidade social, conforme o caso da Escola Dario Vitorino Chagas, é possível inferir que realmente esteja desempenhando um trabalho comprometido com as necessidades da comunidade. Este compromisso efetiva-se na construção e implementação de projetos sociais pensados e dinamizados pela luta coletiva de professores e alunos aportados pela comunidade como um todo.

A Escola é aberta à comunidade que por sua vez participa e discute efetivamente a construção do processo pedagógico da instituição. A Escola Dario Vitorino Chagas traz para o espaço escolar a discussão da problemática local voltando-se aos interesses e necessidades dos moradores da comunidade rural de Umbu. Nesse sentido, vem buscando alternativas de desenvolvimento sócio-cultural e econômico viáveis a comunidade.

Outro aspecto importante a ser considerado é o papel da escola na vida social da comunidade de Umbu. A Escola Dario Vitorino Chagas é cenário da quase totalidade dos eventos sociais, entre jogos, bingos, bailes, feiras, cursos, etc. De modo que é possível afirmar que a vida social da comunidade rural do Umbu acontece na escola.

Tal relação evidencia que não é somente a escola que estende suas ações até a população, mas também esta procura a escola, demonstrando total confiança. Tudo que acontece na Escola reflete na comunidade e vice-versa. A Escola é familiar ao seu entorno, criando laços consistentes com a comunidade local, pela oportunidade propiciada de participação em atividades dirigidas pela escola em prol do local.

Portanto, a prática pedagógica da Escola Dario Vitorino Chagas calcada nas necessidades da comunidade de Umbu e embasada no conhecimento do local trabalhado contribui diretamente na aprendizagem dos alunos e prima pela qualidade de vida deste bem

como da comunidade como um todo. De modo que, embora existam fatores restritivos de ordem econômica, material e pessoal limitantes das práticas pedagógicas estes não impedem ou comprometem a realização de atividades diferenciadas, criativas e que despertam a curiosidade dos alunos promovendo assim uma educação contextualizada, comprometida com as necessidades locais e eficiente.

Esse constitui um dos méritos dessa pesquisa, mostrar à sociedade a repercussão, a relevância, o valor didático e afetivo, bem como o papel político e social das práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola rural do Umbu comunidade na qual esta inserida. Sua contribuição, sua interação com a comunidade, suas conquistas pedagógicas e materiais em prol desta comunidade carente de tantas atenções demonstra o verdadeiro papel que a escola deve desempenhar.

Destaca-se a preocupação em comover os governos nas esferas estaduais e municipais, principais responsáveis por prover um ensino de qualidade nas escolas rurais, para que efetive tudo aquilo que a legislação prevê e cumpram com sua obrigação garantindo a qualidade da educação no campo. Para que esta se consolide cada vez mais em um poderoso agente de transformação social, como um eixo articulador da cidadania.

Assim, julgo que a lição mais importante deixada pela escola Dario Vitorino Chagas é demonstrar que as práticas em educação ambiental são viáveis mesmo frente às adversidades sendo realmente possível propagá-las para além dos “muros escolares”. A Escola provou que envolvendo a comunidade o trabalho desenvolvido ganha força e torna a busca pela almejada transformação social e construção de uma sociedade mais justa e sustentável menos árdua e quixotesca.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, J. A. **Pesquisa em extensão rural: um manual de metodologia**. Brasília: MEC/ABEAS, 1989.

ARAÚJO, M. I. O. A universidade e a formação de professores para a educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 1, n. 0, p. 71-78, 2004. Disponível em: < http://www.ufmt.br/remtea/revbea/pub/revbea-n_zero.pdf >. Acesso em 10 set. 2006.

BAPTISTA, F. M. C. **Educação Rural: das experiências a política pública**. NEAD/CNDRS/MDA. Brasília: Editorial Abaré, 2003.

BARCELOS, V. H. L.; et al. **Tendências da Educação Ambiental Brasileira**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **[Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional](#)**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> > Acesso em 20 ago. 2006.

CALAZANS, M. J. C. Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil. Rio de Janeiro: IESAE, 1979.

_____. Para compreender a educação do Estado para o meio rural. In: TERRIEN, J. E DAMASCENO, M. N. (Org.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. p. 15-40.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia e Extensão Rural: Contribuições para a Promoção do Desenvolvimento Rural Sustentável**. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

CAPRA, F. **A Teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARNEIRO, M. J. Ruralidade: Novas Identidades em Construção. **Revista Estudos, Sociedade e Agricultura**, n. 11, p. 53-75. 1998

CASCINO, F. **Educação ambiental: princípios, história, formação de professores**. São Paulo: SENAC, 2000.

DAMASCENO, M. N.; TERRIEN, J. **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

DEMO, P. **Pesquisa princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1990.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 1994.

DURÁN, F. E. Viejas y nuevas imágenes sociales de ruralidad. **Revista Estudos, Sociedade e Agricultura**, n. 11, p. 76-98, 1998

FAGGIONATO, Sandra. **Percepção ambiental**. Programa Educar, 2005. Disponível em: < http://www.cdcc.sc.usp.br/bio/mat_percepcaoamb.htm >. Acesso em 16 dez. 2005.

FLORES, M. M. L. [Escola nucleada rural](#). In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25ª, 2002, Caxambu. **Anais ...** Caxambu, 2002. p. 1-15.

FONSECA, M. T. L. **Extensão rural no Brasil: Um Projeto Educativo para o Capital.** São Paulo, Loyola, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FROEHLICH, J. M. **Rural e Natureza: a construção social do rural contemporâneo na região central do Rio Grande do Sul.** 2002. 226f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

_____. A (re)construção de identidades e tradições: o rural como tema e cenário. In: FROEHLICH, J. M. E DIESEL, V. (Org.). **Espaço Rural e Desenvolvimento Regional.** Ijuí: EDUNIJuí, 2004. p. 291-307

FURTADO, E. D. P. **O estado da arte da educação rural no Brasil.** Fortaleza: FAO/UNESCO, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAZIANO NETO, F. **Questão agrária e ecologia.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa: Projetos e relatórios.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária.** São Paulo: Papyrus, 1996.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. **Educação Ambiental: No consenso um embate?** Campinas: Papyrus, 2000.

ISAIA, E. M. B. (Coord.). **Reflexões e Práticas para Desenvolver Educação Ambiental na Escola.** Santa Maria: UNIFRA, 2001.

JOLLIVET, M. A vocação atual da sociologia rural. **Revista Estudos, Sociedade e**

Agricultura, n. 11, p. 5-25, 1998.

LEITE, S. C. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LEFF, E. **Saber Ambiental**. Sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: PNUMA, Ed. Vozes, 2001.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LUDKE, M. ; ANDRE; M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, R. L. G. **Percepção e conscientização ambientais**. Lavras/FAEPE, 2000.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**: Caderno de Subsídios. Brasília, 2003.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Temas Transversais: Meio Ambiente. Brasília: SEF/MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>>. Acesso em 10 nov. 2006.

OLIVA, J. T. A Educação Ambiental no ensino formal. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: Formação de Professores, 3., 2002, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC/SEF, 2002. p. 41-48.

OLIVEIRA, L.; DEL RIO, V. (Org.). **Percepção Ambiental**: a Experiência Brasileira. 2. ed. São Paulo: Studio Nobel, 1999.

PARASURAMAN, A. **Marketing Research**. Toronto: Addison Wesley Publishing Company, 1986.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIMENTA, S. G. ; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência e Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1.

QUINTAS, J. S.; GUALDA M. J. **A formação do educador para atuar no processo de gestão ambiental**. Brasília: IBAMA, 1995.

RODRIGUES, A. B. **Mapeamento Geoambiental como Instrumento de Educação Ambiental e Prevenção de Escorregamentos nas Encostas Favelizadas**: Um estudo de caso – Projeto Tuiuti sem Riscos. 1998. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

SACHS, I. **Ecodesenvolvimento**: crescer sem destruir. São Paulo: Vértice, 1986.
SATO, M. Relações multifacetadas entre as disciplinas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: Formação de Professores, 3., 2002, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC/SEF, 2002. p. 16-22.

SAVIANI, D. **Da LDB ao Plano Nacional de Educação**. Campinas. Autores Associados, 1998.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOMAZETTI, E. M.; et al. Racionalidade, Educação e Gestão Ambiental. **Revista Redes**, v. 3, n. 02, p. 45-69, 1998.

TRIGUEIRO, A. (Coord). **Meio Ambiente no século 21**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

TRISTÃO, M. Saberes e fazeres da educação ambiental no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 1, n. 0, p. 47-55, 2004. Disponível em: < http://www.ufmt.br/remtea/revbea/pub/revbea-n_zero.pdf >. Acesso em 10 set. 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUAN, Y. F. **Topofilia**: Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

_____. **Espaço e lugar**. São Paulo: Difel, 1983.

VELA, H. A. G.; PEREIRA, J. **Pensamento e Prática em Educação Ambiental**. Santa Maria: UFSM, 2000.

VIÉGAS A.; GUIMARÃES, M. Crianças e educação ambiental na escola: associação necessária para um mundo melhor? **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 1, n. 0, p. 56-62, 2004. Disponível em: < http://www.ufmt.br/remtea/revbea/pub/revbea_n_zero.pdf>. Acesso em 10 set. 2006.

ZAKRZEVSKI, S. B. B. As tendências da educação ambiental. In: ZAKRZEVSKI, S. B. B. (Org.) **A educação ambiental na escola**. Erechim: Edifapes, 2003.

_____. Por uma educação ambiental crítica e emancipatória no meio rural. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 1, n. 0, p. 79-86, 2004. Disponível em: < http://www.ufmt.br/remtea/revbea/pub/revbea_n_zero.pdf>. Acesso em 10 set. 2006.

ZAKRZEVSKI, S. B. B.; SATO, M. Sustentabilidade do meio rural: empoderamento pela educação ambiental. **Revista Perspectiva**, v. 28, n. 101, p. 7-16, 2004.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS RURAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL
Percepção Ambiental dos Professores de Ensino Fundamental da Escola Estadual Dário
Vitorino Chagas - Cacequi/RS**

01. Gênero

- Feminino
- Masculino

02. Faixa etária

- menos de 20 anos
- de 20 a 25 anos
- de 26 a 30 anos
- de 31 a 35 anos
- de 36 a 40 anos
- de 41 a 45 anos
- mais de 45 anos

03. Tempo de residência no município de Cacequi

- menos de 05 anos
- de 05 a 10 anos
- de 11 a 15 anos
- de 16 a 20 anos
- de 21 a 25 anos
- mais de 25 anos
- Não resido neste município

04. Zona onde reside

- Urbana
- Rural

05. Curso médio de Magistério

- Sim
- Não possui

06. Curso de Graduação

- Sim
- Não possuo
- Em andamento

Em caso positivo, qual o curso?

07. Ano de conclusão da Graduação

- Antes de 1970
- De 1970 a 1980
- De 1981 a 1990
- De 1991 a 2000
- Após 2000
- Em andamento

08. Curso de Atualização ou Aperfeiçoamento

- Sim
- Não possui

09. Curso de Especialização

- Sim
- Não possui

10. Tempo de experiência

- menos de 05 anos
- de 05 a 10 anos
- de 11 a 15 anos
- de 16 a 20 anos
- de 21 a 25 anos
- mais de 25 anos

11. Áreas em que ministra aulas

- Ciências
 - Matemática
 - História
 - Geografia
 - Linguagem e Comunicação
 - Educação Física
 - Artes
 - Outra. Qual? _____
- _____

12. Série(s) em que ministra aulas

- Pré-escola
- 1ª série
- 2ª série
- 3ª série
- 4ª série
- 5ª série
- 6ª série
- 7ª série
- 8ª série

13. Você já fez algum curso, com carga horária igual ou superior a 10 horas voltado especificamente para as questões do meio ambiente?

- Sim
- Não

14. Classifique as possíveis fontes de informação conforme seu grau de importância na formação de seu conhecimento pessoal a cerca da temática ambiental. **Marque na seqüência de 0 a 3**, onde o número 3 se refere à fonte mais expressiva, o número 2 a fonte intermediária, o número 1 a fonte menos expressiva e o número 0 releva a inexistência de contato com essa fonte:

- Informações adquiridas durante a graduação;
- Informações adquiridas durante cursos de atualização e aperfeiçoamento;
- Informações obtidas em sua prática educativa;
- Informações de jornais;
- Informações de rádio;
- Outra fonte;
- Informações de TV's;
- Informações da internet;
- Contato com outros professores;
- Cursos e materiais elaborados por órgãos governamentais;
- Não possui conhecimento nesta temática.

15. Meio Ambiente é formado por:

- Água, ar, solo, ou seja, fatores abióticos.
- Plantas e animais, ou seja, fatores bióticos.
- Fatores abióticos, fatores bióticos e fatores culturais.
- Valores sociais, políticos, filosóficos, morais, científicos, artísticos, econômicos e religiosos, ou seja, cultura humana.
- Outros fatores.

16. Quando você pensa em meio ambiente que idéias ou imagens vem a sua mente? Selecione três (3) alternativas:

- Florestas
- Animais
- Parques arborizados
- Rios
- Pessoas
- Praias
- Representações culturais e sociais
- Outras imagens

17. Na sua opinião, a Educação Ambiental compreende:

- Dimensão social
- Dimensão econômica
- Dimensão política
- Dimensão ideológica
- Dimensão cultural
- Dimensão ecológica
- Todas as anteriores
- Nenhuma das anteriores

18. Para você a Educação Ambiental trabalha a:

- Relação homem x natureza.
- Problemas derivados da relação homem x natureza.
- Habilidades, valores e atitudes.
- Conhecimentos e competências voltadas para a conservação do meio ambiente.
- Todas as alternativas anteriores.

Nenhuma das alternativas anteriores.

19. Você atribui a atual crise ambiental vivenciada em nosso planeta:

- As desigualdades sociais.
- Ao elevado índice de crescimento da população.
- Ao atual padrão de consumo.
- A desinformação das pessoas.
- Ao atual modelo de desenvolvimento econômico.
- A somatória de todas as alternativas anteriores.
- Outras causas.

20. Na sua opinião, qual o principal responsável pela proteção ao meio ambiente?

- População em geral
- Governo
- Organizações Não-Governamentais de Defesa do Meio Ambiente (ONGs)

21. **Assinale nos itens relacionados a seguir três (3) problemas ambientais mais críticos detectados no seu município:**

- | | |
|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Poluição da água | <input type="checkbox"/> Lixo não acondicionado |
| <input type="checkbox"/> Poluição do ar | <input type="checkbox"/> Esgoto não tratado |
| <input type="checkbox"/> Poluição visual | <input type="checkbox"/> Pobreza |
| <input type="checkbox"/> Poluição sonora | <input type="checkbox"/> Uso abusivo dos agrotóxicos |
| <input type="checkbox"/> Violência | <input type="checkbox"/> Desmatamento |
| <input type="checkbox"/> Perda da biodiversidade | <input type="checkbox"/> Outro |

22. Você considera que as Instituições de Ensino trabalham em sua prática cotidiana a questão ambiental:

- Frequentemente
- Eventualmente
- Raramente
- Não trabalham

23. A Escola Estadual Dário Vitorino Chagas possui projeto(s) direcionado(s) a Educação Ambiental?

- Sim
- Não
- Em caso positivo, qual(is) é(são) o(s) projeto(s)? _____

24. Segundo sua avaliação pessoal, a **Secretaria Estadual de Educação** vem efetivamente apoiando ações voltadas à discussão e a prática da temática ambiental nas escolas?

- Sim
 Não

Em caso positivo, descreva como?

25. No que se refere à formação profissional, você considera que:

- As informações que possuo hoje, com relação a temática ambiental, são suficientes para que desenvolva minha prática pedagógica.
 Procuo estar sempre atualizado a respeito das informações sobre a temática ambiental pois estas são informações fundamentais para qualificar minha formação profissional.
 As informações sobre meio ambiente não são um fator fundamental para minha formação, pois este assunto deve ser tratado apenas por especialistas com formação na área ambiental.
 Não me considero apto a opinar sobre este assunto.

26. Na sua opinião, a melhor maneira de se trabalhar conhecimentos relativos à temática ambiental é:

- Através de uma disciplina específica;
 De forma interdisciplinar, ou seja, permeando todas as disciplinas conforme determinam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs);
 Outra.

27. Para você, qual o momento ideal para a introdução dos alunos na temática ambiental?

- Educação Infantil - Pré-escola
 Ensino Fundamental - 1ª a 4ª série
 Ensino Fundamental - 5ª a 8ª série
 Ensino Médio
 Ensino Superior
 A qualquer momento

28. Você observa na(s) disciplina(s) que ministra situações em que pode abordar os conhecimentos relativos a Educação Ambiental:

- Frequentemente
 Regularmente
 Eventualmente
 Raramente
 Nunca
 Não trabalho tais conteúdos

29. No seu dia a dia, você considera que causa algum dano ao meio ambiente?

- Frequentemente
 Regularmente
 Eventualmente
 Raramente
 Não causo danos ao ambiente

ANEXO B – Roteiro de Entrevista

Roteiro de entrevista

1. Como se caracteriza o Distrito de Umbu nos aspectos geográfico, econômico, social e histórico/cultural?
2. Qual o perfil do cidadão Umbuense?
3. Quais os principais problemas enfrentados pela comunidade de Umbu?
4. Qual o papel da Escola Dario Vitorino Chagas na comunidade de Umbu?
5. Que tipo de formação a Escola busca oferecer a seus alunos?
6. Quais os principais problemas enfrentados pela Escola Dario Vitorino Chagas?
7. Qual o perfil dos professores da Escola Dario Vitorino Chagas?
8. Para você Educação Ambiental é.
9. Que tipo de orientação bibliográfica ou aporte teórico norteia a pratica dos docentes da Escola Dario Vitorino Chagas no que se refere à Educação Ambiental?
10. Como a Escola trabalha EA?
11. Cite algumas das atividades já desenvolvidas pela Escola bem como, projetos futuros ou em andamento que contemplam a EA.

