

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AMBIENTE E SOCIEDADE
DINÂMICA SOCIOECONÔMICA NOS AMBIENTES URBANO E RURAL**

NATALI ARISTIZABAL LANCHEROS

**PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DIRETRIZES
CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS
MUNICIPAIS RURAIS DE PIRACANJUBA/GO**

**MORRINHOS
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AMBIENTE E SOCIEDADE
DINÂMICA SOCIOECONÔMICA NOS AMBIENTES URBANO E RURAL**

NATALI ARISTIZABAL LANCHEROS

**PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DIRETRIZES
CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS
MUNICIPAIS RURAIS DE PIRACANJUBA/GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Sociedade para exame de defesa como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Ambiente e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Reis dos Santos

**MORRINHOS
2018**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AMBIENTE E SOCIDADE
DINÂMICA SOCIOECONÔMICA NOS AMBIENTES URBANO E RURAL

Programa Nacional de Educação Ambiental e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental nas Escolas Municipais Rurais de Piracanjuba/GO

NATALI ARISTIZABAL LANCHEROS

Dissertação de mestrado defendida e aprovada pela Banca Examinadora em 28/02/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Flávio Reis dos Santos
Universidade Estadual de Goiás

Prof. Dr. André Luiz Caes
Universidade Estadual de Goiás

Profª. Dra. Suelayne Lima da Paz
CEAR/UEG

AGRADECIMENTOS

Inicialmente quero agradecer à comunidade das Escolas Rurais de Piracanjuba/GO, obrigada por abrir as portas das escolas, receber com interesse e disposição, obrigada a cada aluno, professora e diretivos pelo trabalho, o tempo, a paciência e todo o conhecimento transmitido; este, o nosso trabalho é um orgulho para mim. Obrigada à Secretária de Educação do Município que deram a autorização para o trabalho.

Também quero agradecer a meus pais, que sempre têm estado para me apoiar, além de ser um exemplo de vida. Obrigada por seu amor, pela força, por fazer-me entender que uma das formas de lutar por nossos ideais e por nossa missão na vida, é por medio da educação e da esperança de ser alguém que possa viver para servir e lutar por os direitos e por um melhor futuro. Amo vocês!!

A minha irmã, não só por ser essa guerreira exemplo de mulher, não só por estar em cima de mim para dar-me amor, pedir amor e fazer-me recapacitar por meus erros e lutar por meus sonhos; também brigada por trazer a Emmanuelito a nossas vidas por abrir o caminho para que ele elegeisse nossa família, especialmente neste momento de minha vida, onde além de trazer muita felicidade à família, deu-me força para continuar este processo.

A minha avó que é minha heroína preferida, o motor da família, ser de luz que dá força, amor, esperança, ânimo, expectativas, conselhos incondicionalmente e muita comida! Obrigada por ser parte essencial da criação de tantos bons seres humanos, por ser parte fundamental em minha vida, por ser sempre mais que minha avó. Obrigada pela visita, que me recargo de amor e energia. Gratidão sempre pelo que sou por você, obrigada por este triunfo que também é de você!!!

Não menos importante é agradecer a o resto de minha família, cada um de meus primos e seus filhos, Sandy e Coli, Alitos e Sofi, Karen e Vale, Vanchis e Lina, Sasis que diretamente com cada detalhe, e esse amor e apoio incondicional foram parte desse ponte para alcançar meus logros. A mis tias locas (si, por que todas estamos locas), brigada por estar sempre para mi, por cuidar de mi até nesta etapa de minha vida; por ser essas bruxas guerreiras, mães inigualáveis e mulheres excepcionais, eu sou vocês.

À outra parte de minha família, os Aristizabal, brigada por dar-me essas raízes, por ser um apoio para mim, um exemplo de vida, estou muito orgulhosa de ser Aristizabal e ter parte de vocês em mim, seu amor, sua força e vontade de lutar, obrigada pelos conhecimentos, a influencia, e o apoio que aportaram e aportam para me formar e converter-me neste ser humano em eterna construção, desconstrução e reconstrução.

Família Pesquero Mer, Marcos, com vocês vou estar agradecida sempre; obrigada por seu apoio, pelo amor, esta amizade é simplesmente inigualável. Obrigada por abrir as portas de sua casa, de sua família, e não só para nós para cada um dos estudantes que vocês apoiam, somos e seremos melhores também graças a vocês. Obrigada pela paciência, pelos conselhos, o conhecimento e essa mão amiga que nunca faltou para nós.

A meu Orientador, o senhor Dr. Flavio Reis Dos Santos, obrigada pela paciência, o carinho e esforço em o nosso trabalho; mas também obrigada por ser essa pessoa que recebeu a gente nesta nova etapa, e abriu as portas de sua casa e de sua família para nós, sempre fizeram-nos sentir em casa. Obrigada a todas essas mulheres que fazem parte de seu lar e sempre estiveram dando carinho e mimos.

A mis amigos, poucos pero essenciais, por ser parte de minha vida, pelo apoio, a energia, os conselhos, por sempre aportar para eu ser uma melhor pessoa; Joita, Marguis, Oscar e meu combo da U, Ivanchos, a mis velhos amigos e as novas amigas, Isinha e os outros. Obrigada pelo amor e a ajuda sempre.

A meu amor, e companheiro, este triunfo também é de você. Obrigada sempre, sem você, este ciclo não tivesse sido tão lindo e produtivo; obrigada por caminhar de minha mão, pelo amor, as rabiças, as ilusões e desilusões, obrigada pelo conhecimento, pela força, por acreditar, por lutar. Obriga por seu coração e cérebro (orgulhosa sempre de você), por sua vontade e especialmente por fazer parte de meu crescimento e mudanças para ser uma melhor pessoa, batalha que luto diariamente a seu lado desde que a vida nós uniu. Obrigada por assumir este desafio de meu lado e afrontar a nossa vida como esse homem amoroso e apaixonado que é; pela esperança na qual nossos corações, conhecimentos e paixões se uniram para recorrer o caminho juntos, pela utopia de estudar, trabalhar e brigar pela justiça e equidade social e ecológica, brigada amor por ser meu companheiro de vida e sonhos. Te amo....por que o amor sempre vence.

Aos outros professores e minha banca, que além de aportar com seus conhecimentos me fizeram crer e crescer com seu exemplo, e fizeram a estadia neste país muito mais plácida e enriquecedora; Dr. André Caes e família, professoras Dr. Débora, Dr. Isa, Dr. Isabela, professor Dr. Marcos Carvalho e família, professores Dr. Marta, Dr. Luisa e Dr. Hamilton; Dr. Willson Melo e outros que foram e são meu apoio, mestres e amigos. Obrigada por sua labor na sociedade por vocês também é este triunfo.

A meus mortos (família e amigos), que estão sempre de meu lado, a mis ancestrais, a mis raízes obrigada por estar sempre e fazer parte de minha moldura como ser humano. Sei que sem os seres mencionados não tivesse sido possível este lograr este sonho.

Obrigada vida, mãe terra, Deus, obrigada seres. Muita luz, amor e paz para todos!!!

GRATIDÃO - GRACIAS SIEMPRE!!!

LANCHEROS, Natali Aristizabal. **Programa Nacional de Educação Ambiental e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental nas Escolas Municipais Rurais de Piracanjuba/GO**. 2017. 120f. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Sociedade) – Universidade Estadual de Goiás, Morrinhos, Goiás, 2017.

RESUMO

É preciso compreender a importância da implantação e implementação da Educação Ambiental (EA) nas escolas rurais, tanto como política pública quanto ferramenta dinâmica para o fortalecimento dos sujeitos e das comunidades, onde se trabalham aspectos fundamentais como a territorialidade, conhecimento e participação em aspectos ecológicos, políticos, econômicos e sociais, junto com a reconexão e reconhecimentos das tradições e a cultura; na perspectiva de luta em prol da proclamação dos direitos à educação e ao meio ambiente saudável e ecologicamente equilibrado, para que estes sujeitos e/ou comunidades possam ter uma vida mais digna e sustentável. O objetivo do estudo é verificar a existência da prática de políticas públicas de Educação Ambiental e a aplicação das Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério de Educação, pautadas pelo Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) no Brasil para o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) nas escolas municipais rurais de Piracanjuba/GO. Opta-se por uma metodologia assentada nos fundamentos da investigação-ação-participação (IAP), já que esta constitui um recurso importante para a compreensão do papel científico-social na tarefa de contribuir para diminuir as injustiças socioeconômicas, assim como, por sua possibilidade de gerar sensibilização sociopolítica entre os sujeitos participantes do processo, permitindo examinar as questões culturais além do formalismo acadêmico em busca do equilíbrio investigativo com a utilização de formas combinadas de análises. As investigações possibilitam afirmar que ao estudar a história da educação brasileira, especialmente a educação no meio rural, esta tem sido tratada pelo poder público como política compensatória, sem considerar o contexto e realidade em que as escolas estão inseridas, com suas relações sociais, ecológicas, políticas, culturais e territoriais. No transcorrer da pesquisa se observam e analisam uma significativa quantidade de problemáticas, não somente em relação à implementação da política pública e cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental, mas também outras problemáticas, fiéis representantes da negação e negligência dos entes públicos ante o direito de uma educação digna e de qualidade num meio ambiente ecologicamente equilibrado e saudável para as populações rurais.

Palavras-Chave: Políticas Públicas, Educação Ambiental, Escola Rural.

LANCHEROS, Natali Aristizabal. **National Environmental Education Program and National Curriculum Guidelines for Environmental Education in the Municipal Rural Schools of Piracanjuba/GO**. 2017. 120f. Dissertation (Master Degree in Environment and Society) – Universidade Estadual de Goiás, Morrinhos, Goiás, 2017.

ABSTRACT

We need to understand the importance of the deployment and implementation of environmental education (EA) on rural schools, both as public policy like dynamic tool for the strengthening of the subject and of the communities where they work fundamental aspects as territoriality, awareness and participation in environmental aspects, political, economic and social, along with reconnecting and recognitions of the traditions and culture, with a view to having a dignified and sustainable life. The objective of this study is to verify the existence of the practice of public policies of Environmental Education and the application of the Curriculum Guidelines proposed by the Ministry of Education, guided by the National Program of Environmental Education in Brazil for Elementary School I (1st to 5th year) in the rural municipal schools of Piracanjuba/GO. In order to carry out the research, we opted for a methodology based on the foundations of action-participation-research (IAP), since this is an important resource for understanding the social-scientific role of helping to reduce socioeconomic injustices, its possibility of generating socio-political awareness among the subjects participating in the process, allowing us to examine cultural issues beyond academic formalism in search of research balance with the use of combined forms of analysis, individual and collective research, and dialogue of knowledge. Our investigations make possible to affirm that when studying the history of brazilian education, especially education in rural areas, it has been treated by the public power as a compensatory policy, without considering the context in which schools are inserted, with their social, ecological, political, cultural and territorial relations. In the course of the research, a significant number of problems are observed and analysed, not only in relation to the implementation of public policy and compliance with the National Curricular Guidelines for Environmental Education, but also others problems, faithful representatives of the denial and neglect of public entities before the law decent education and quality in an ecologically balanced and healthy environment for the rural population.

Keywords: Public Policies, Environmental Education, Rural School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Microrregião Meia Ponte/GO.....	68
Figura 2 - Escola Municipal de Educação Básica Urbano Pedro Guimarães	76
Figura 3 - Escola Municipal de Educação Básica José Marcelino de Lima.....	77
Figura 4 - Escola Municipal de Educação Básica Serra Negra.....	78
Figura 5 - Escola Municipal de Educação Básica Modesto Antônio de Paula.....	79
Figura 6 - Escola Municipal de Educação Básica Sérgio Honorato da Silva Souza.....	80
Figura 7 - Aplicação de Questionários aos Estudantes e às Professoras nas Escolas Rurais.....	84
Figura 8 - Grupos Focais com Professoras nas Escolas Rurais.....	84
Figura 9 - Entrevistas com Diretores das Escolas Rurais.....	85
Figura 10 - Educação Ambiental para os Estudantes do Ensino Fundamental (4º e 5º anos).....	90
Figura 11 - Prática da Educação Ambiental no Ensino Fundamental (4º e 5º anos).....	91
Figura 12 - A Educação Ambiental é trabalhada na Escola.....	92
Figura 13 - Conhecimento das Professoras sobre as Políticas Públicas de Educação Ambiental.....	93

Figura 14 - Conhecimento das Professoras sobre o ProNEA.....	94
Figura 15- Implementação da Política Pública de Educação Ambiental (ProNEA).....	95
Figura 16 - Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Ambiental- Professoras.....	96
Figura 17 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental - Escolas.....	97
Figura 18 - Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.....	98
Figura 19 - Educação Ambiental nas Escolas Rurais.....	99
Figura 20 - Aspectos positivos sobre a prática da Educação Ambiental.....	100
Figura 21 - Aspectos negativos sobre a prática da Educação Ambiental.....	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de Estabelecimentos de Ensino Municipais.....	71
Tabela 2 - Matrículas Piracanjuba/GO (2000-2016).....	72
Tabela 3 - Unidades de Ensino do Município de Piracanjuba/GO.....	74
Tabela 4 - Educação Ambiental para os Estudantes do Ensino Fundamental (4º e 5º anos).....	89
Tabela 5 - Prática da Educação Ambiental no Ensino Fundamental (4º e 5º anos).....	90
Tabela 6 - A Educação Ambiental é trabalhada na Escola ?.....	91
Tabela 7 - Conhecimento das Professoras sobre as Políticas Públicas de Educação Ambiental.....	93
Tabela 8 - Conhecimento das Professoras sobre o ProNEA.....	94
Tabela 9 - Implementação da Política Pública de Educação Ambiental (ProNEA).....	95
Tabela 10 - Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Ambiental-Professoras.....	96
Tabela 11 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental - Escolas.....	97
Tabela 12 - Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.....	98
Tabela 13 - Educação Ambiental nas Escolas Rurais.....	98
Tabela 14 - Aspectos Positivos sobre a prática da Educação Ambiental.....	100
Tabela 15 - Aspectos negativos sobre a prática da Educação Ambiental.....	101

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 DIREITO À EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS RURAIS....	19
2.1 Sobre o Direito à Educação	19
2.2 América Latina: Rural, Campo ou Agrícola?.....	26
3 EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	38
3.1 Educação Rural	38
3.2 Educação Ambiental.....	53
4 EDUCAÇÃO E ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE PIRACANJUBA/GO	67
4.1 O Município de Piracanjuba/GO.....	67
4.2 Educação no Município de Piracanjuba/GO	70
4.3 Pesquisa de Campo nas Escolas Rurais do Município de Piracanjuba/GO.....	80
5 ProNEA E DCNEA NAS ESCOLAS RURAIS DE PIRACANJUBA/GO.....	89
5.1 Concepções dos Estudantes de 4ª e 5ª série sobre a Educação Ambiental.....	89
5.2 Políticas de Educação Ambiental na Concepção das Professoras (1º ao 5º anos).....	92
5.3 Intensificando as Investigações com as Professoras do Ensino Fundamental I.....	101
5.4 Políticas de Educação Ambiental na Concepção dos Diretores das Escolas Rurais...111	
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
7 REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICE 1 – Pesquisa de Campo: Escolas Rurais de Piracanjuba/GO.....	131
APÊNDICE 2 - Pesquisa de Campo: Localização Escolas Rurais de Piracanjuba/GO.....	133
ANEXO A – Autorização Secretaria de Educação do Município de Piracanjuba/GO.....	134

1 INTRODUÇÃO

É preciso compreender a importância da implantação e implementação da Educação Ambiental (EA) nas escolas rurais como política pública e como ferramenta dinâmica na luta pela proclamação dos direitos das comunidades rurais, onde se trabalham aspectos essenciais da vida como a politização o enraizamento das tradições culturais e o bem-estar ambiental na possibilidade de ter uma vida digna e sustentável ecologicamente.

As mudanças paradigmáticas na sensibilização e fortalecimento da comunidade escolar do campo no que diz respeito à Educação Ambiental nas escolas rurais no Brasil, está articulada ao reconhecimento da luta pela Educação Rural (ER)¹ de qualidade, inclusiva, diferenciada e coerente com os processos vividos pelas comunidades; além de reconhecer e visibilizar as características para a Educação Ambiental Rural (EAR), deve se constituir em luta para a construção de processos em prol dos direitos das comunidades rurais caracterizadas historicamente pela submissão, marginalização e exclusão.

Da compreensão da importância política, econômica, social, cultural e ecológica das políticas públicas para a Educação Ambiental, decorre a necessidade de verificar como estas estão sendo implantadas, bem como investigar se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) estão sendo praticadas nas escolas (implementadas). Nesse contexto, retomamos alguns preceitos da investigação-ação-participativa para a verificação da aplicação da legislação em cinco escolas municipais rurais de Piracanjuba, localizadas na Bacia do Rio Paraná, no Estado de Goiás.

A visibilização e implantação das políticas públicas em Educação Ambiental, articuladas às DCNEA orientadas pelo Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) em prol dos processos de fortalecimento e educação das comunidades rurais são indispensáveis para a transformação dos paradigmas e realidades dos sujeitos, na perspectiva de melhorar o futuro e qualidade de vida, imbricados às questões políticas, econômicas, sociais, culturais e ambientais, bem como aos processos de subsistência sustentáveis.

Nesse contexto, é que se encontram as inquietações, orientadas pelos seguintes questionamentos: 1) As políticas públicas de Educação Ambiental orientadas por o ProNEA - estão sendo implementados nas escolas municipais rurais de Piracanjuba/GO? 2) As Diretrizes

¹ Esclarecimentos consultar: SANTOS, Flávio Reis; BEZERRA NETO, Luiz. **Educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. In: BASSO; Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos/SP: Pedro & João, 2016.

Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental orientam as práticas educativas no interior das escolas municipais rurais de Piracanjuba/GO?

É pertinente ressaltar as lutas em defesa de educação de qualidade para os sujeitos que vivem no campo, iniciadas nos 1980 com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na materialização da Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo – organizada pelo MST em conjunto com a Universidade de Brasília (UnB), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em Brasília, entre os dias 27 a 31 de julho de 1998, para a criação do Movimento Por Uma Educação do Campo (UNESCO/CNBC, 1998).

A partir dessa época surgiram vários movimentos que intensificaram a importância e demonstraram a relevância da luta por uma educação que contribua para a liberdade nos processos de transformações paradigmáticas das realidades destes sujeitos em prol de uma melhor qualidade de vida garantindo os direitos fundamentais de suas comunidades (BEZERRA NETO, 2010). Tendo claro que a educação é a base e/ou a principal ferramenta das comunidades para a libertação do sistema opressor, reiteramos que é preciso uma educação que esteja presente as lutas sociais, para a formação e o fortalecimento dos sujeitos em processos políticos, sociais, culturais e ecológicos.

De acordo com Bezerra Neto (2010) a educação constitui a base para o desenvolvimento econômico, social, cultural e político de seus protagonistas e para construção de uma participação crítica e efetiva, para a incorporação de responsabilidades individuais e coletivas solidárias e satisfação das necessidades básicas dos sujeitos, tendo em vista o desenvolvimento do capital humano e social.

Não se pode incorrer no erro de concentrar a apreensão da Educação Ambiental aos limites de um único conceito, pois se estaria simplificando sua dinâmica, complexidade e importância na sociedade contemporânea, e mesmo reduzindo o entendimento a uma concepção restrita “a um processo geral de conscientização cidadã, à incorporação de conteúdos ecológicos e ao fracionamento do saber ambiental a uma capacitação aligeirada sobre problemas pontuais, nos quais a complexidade do conceito de ambiente foi reduzido e mutilado” – apresentamos no segundo capítulo deste estudo algumas concepções que sustentam os nossos entendimentos sobre a Educação Ambiental (LEFF, 1999, p. 125).

As investigações permitem afirmar que ao estudar a história da educação brasileira, se perceber que a educação rural, bem como a educação ambiental têm sido tratadas pelo poder público como políticas compensatórias, não tendo em conta o contexto em que as escolas estão arraigadas, com suas relações sociais, políticas, culturais e ecológicas. “As políticas educacionais [têm tratado] a educação urbana como parâmetro a ser seguido e a do campo como adaptação da primeira” (MELLO; TRAJBER, 2007, p. 63).

Nesse contexto, o objetivo central é investigar a existência de ações voltadas para a Educação Ambiental nas escolas Rurais do município de Piracanjuba alinhadas aos objetivos do Programa Nacional de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (MMA). E, nessa perspectiva estabelecemos os seguintes objetivos específicos: 1) Identificar o conhecimento que os profissionais – professores e diretores – das escolas municipais rurais têm sobre a Política Pública de Educação Ambiental - programa ProNEA - e, como estão sendo implementado (ou não), no interior das unidades escolares no município de Piracanjuba/GO; 2) Examinar se nas escolas municipais rurais de Piracanjuba/GO se têm conhecimento e contemplam em seu currículo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA).

Esclarecemos que para averiguar a existência prática de Políticas Públicas de Educação Ambiental e a aplicação das Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério de Educação e pautadas pelo Programa Nacional de Educação Ambiental no Brasil concentramos as investigações no Ensino Fundamental I (4º e 5º) das cinco escolas municipais rurais de Piracanjuba/GO, a saber: 1) Escola Municipal de Educação Básica José Marcelino de Lima; 2) Escola Municipal de Educação Básica Urbano Pedro Guimarães; 3) Escola Municipal de Educação Básica Serra Negra; 4) Escola Municipal de Educação Básica Modesto Antônio de Paula; 5) Escola Municipal de Educação Básica Sérgio Honorato Silva e Souza.

Além do interesse dos pesquisadores em deixar alguma semente no marco das crises ambientais e das regiões rurais do país para o fortalecimento da comunidade nos aspectos que a pesquisa aborda, optamos por estas cinco escolas rurais, visando a importância de que a comunidade acadêmica da região articule esforços, investigações e interesses para trabalhar em prol da proclamação dos direitos destas comunidades próximas, a partir das realidades e problemáticas dos territórios locais. É preciso desde a academia, junto com a comunidade rural escolar (agentes de cambio), analisar e apontar assuntos, contextos e decisões, que desde as esferas de poder se tomam e afetam à comunidade; a maioria de vezes sim ter em conta

normativas, leis, políticas, necessidades, e as problemáticas reais que enfrentam diariamente estas esferas da sociedade, invisibilizando suas particularidades e cultura.

Em primeiro momento, se centram os nossos esforços na leitura, análise, interpretação e reflexão de documentos oficiais federais, estaduais e municipais sobre a temática, pois entendemos que tais “documentos constituem fonte rica e estável de dados e proporcionam uma melhor compreensão do problema” (GIL, 2007, p. 46-47). Recorremos à literatura brasileira em busca de informações necessárias para realizar a sustentação teórica às argumentações, visto que os artigos científicos e livros configuram as fontes bibliográficas por excelência e proporcionam ao pesquisador examinar um conjunto efetivamente amplo de fenômenos diretamente relacionados à temática estabelecida para o estudo (GIL, 2007).

Para realizar a pesquisa de campo, se elege a investigação-ação-participação (IAP) como abordagem metodológica. Ressaltamos que a IAP surgiu do debate da sociologia colombiana na década de 1960 (CALDERON; CARDONA, 2010, p. 2). Essa metodologia propõe uma cercania cultural com o propósito de superar o formalismo acadêmico em busca do equilíbrio investigativo, com a utilização de formas combinadas de análises qualitativas e de pesquisa coletiva e individual.

A investigação-ação-participação propõe também, combinar e acumular seletivamente o conhecimento que advém tanto da aplicação da racionalidade instrumental cartesiana como da racionalidade cotidiana das experiências dos sujeitos comuns, para pôr o conhecimento sentimento-pensante a serviço dos interesses dos grupos submetidos e explorados pelos poder do capital, sobretudo, aqueles que vivem e trabalham no campo (FALS BORDA, 1987 apud CALDERON; CARDONA, 2010, p. 3).

Enfim, se opta pelo emprego da IAP, pois se entende que constitui recurso importante à compreensão do papel científico-social na tarefa de contribuir para diminuir as injustiças socioeconômicas, assim como promover a participação dos membros dos grupos e/ou comunidades envolvidas na pesquisa em busca de soluções para as suas tensões, conflitos, problemas, necessidades em direção à conscientização e transformação de aspectos relevantes de suas vidas cotidianas. Assim como, por sua possibilidade de gerar consciência sociopolítica entre os sujeitos participantes do processo, incluindo os investigadores e a comunidade. Também prevê um contexto concreto para involucrar os membros da comunidade no processo investigativo de forma tradicional como agentes de mudanças e não como meros objetos de estudo (BALCAZAR,

2003, p. 6).

A desvalorização, submissão, marginalização, invisibilidade do meio rural na comparação com o meio urbano ainda se faz muito presente nas mais diversas regiões do Brasil. As crianças e adolescentes que moram no meio rural, por exemplo, quando têm a possibilidade de ingressar nas instituições educativas, são obrigados a se deslocarem para a cidade, pois um sistemático fechamento das escolas rurais tem caracterizado parte das políticas públicas de educação brasileiras².

Esses estudantes são submetidos a receber instruções básicas para formar e aumentar o exército de força de trabalho de reserva, centrada em aspectos técnicos – no máximo – em detrimento dos conhecimentos amplos – manual e intelectual –, fundamentais para mudar suas vidas, realidades ou futuros. Conhecimentos que ultrapassem os limites dos conceitos de superioridade do meio urbano sobre o meio rural, que influenciam no processo de esvaziamento das áreas rurais. Cultura urbana que não oferece aos rurícolas possibilidades de uma vida digna nem assegura os seus direitos legais fundamentais, como o acesso, ingresso e permanência em escola pública, gratuita, próxima de sua residência e de boa qualidade.

Na articulação entre a crise ambiental e a atual crise sócio-político-econômica brasileira, é essencial a implantação, acompanhamento, verificação e fiscalização de uma Educação Ambiental inclusiva, diferencial e coerente com o meio rural para o fortalecimento dos sujeitos das áreas rurais – conforme afirmamos anteriormente –, uma vez que, boa parte das políticas para a área em todo o mundo – tanto em países desenvolvidos ou não –, destinadas às escolas e centros educativos obedece às orientações e demandas do capital, que manipula a informação aos estudantes de acordo com a sua classe social e necessidades do Estado e da burguesia (BEZERRA NETO, 2013).

Reconhecendo que ambas as crises resultaram de um mesmo modelo de desenvolvimento capitalista que se afirma pela concentração econômica e exclusão social, pela degradação da natureza e do homem; os riscos socioambientais trouxeram a fragilização das instituições democráticas com padrões éticos utilitários e individualistas, os quais caracterizam o modelo atual da sociedade contemporânea (FERRARO JUNIOR, 2007, p. 338).

Nesse processo, é primordial conceber a Educação Ambiental não como uma simples

² SANTOS, Flávio Reis. **Políticas públicas de educação no/do campo**: o transporte de estudantes no município de Morrinhos/GO. 2016. 128f. Relatório (Estágio Pós-Doutoral em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2016.

parcela compartimentada do ensino ou disciplina isolada, mas como uma ação educativa e de luta, uma ação transcendente e relevante que acompanha a interdisciplinaridade e sua complexidade em direção à proclamação dos direitos fundamentais das comunidades rurais com responsabilidade socioambiental sustentável; em reconciliação com o planeta.

Portanto, entendemos que por meio da investigação das diversas instâncias e segmentos governamentais e privados, da pesquisa e dos esforços acadêmicos, bem como da sociedade, por meio de uma educação ambiental de base, a partir dos anos iniciais da formação escolar, se faz possível promover mudanças no atual cenário crítico. A conclusão de nossas investigações, análises e reflexões sobre a verificação da implantação de políticas públicas associadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental nas escolas municipais rurais de Piracanjuba/GO pode, significar em futuro próximo, uma possibilidade e ou instrumento para o fortalecimento da luta em prol da preservação de nosso planeta.

De forma geral, na próxima seção, segundo capítulo, apresentamos a conjuntura social na qual teve origem jurídica o direito à educação, trazendo algumas conferências e aspectos fundamentais para seu desenvolvimento, reconhecendo as principais características do sistema educativo no qual estamos inseridos. Assim, também realizamos alguns apontamentos que refletem sobre os conceitos do rural, do campo e do agrícola, especialmente, no contexto latino-americano e brasileiro.

Na segunda seção, especificamos os aspectos, características, história e influências que levam ao reconhecimento da educação rural e/ou do campo, da educação ambiental e da implementação destas por força de lei por meio das políticas públicas tanto da educação do/no campo como da educação ambiental no Brasil. Na terceira parte contextualizamos a pesquisa, descrevendo tanto as principais características do município de Piracanjuba, quanto uma breve descrição da educação no município e das escolas. Também descrevemos e aprofundamos a metodologia utilizada e as ferramentas usadas para a obtenção e análise das informações, relatamos especificamente o trabalho realizado em campo, fundamental para entender a IAP.

Na última seção se apresentam os resultados e as respectivas análises, complementando com as concepções dos estudantes, passando pelo trabalho realizado com as professoras e diretores de cada uma das cinco escolas rurais do município. Por fim, apresentamos as considerações finais que articulam tanto os resultados quantitativos e qualitativos com o marco teórico apresentado nos capítulos anteriores.

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS RURAIS

Neste capítulo se realiza uma contextualização sobre o direito à educação no interior da sociedade capitalista, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 até os encontros e conferências mais recentes organizadas pela Organização das Nações Unidas. Também, se apontam definições conceituais dos termos “rural”, “campo” e “agrícola”, visto que o rural no Brasil se vincula histórica e culturalmente à uma concepção de passado, de atraso e de antigo.

2.1 Sobre o Direito à Educação

Tendo claro que o modelo social de desenvolvimento baseado na propriedade privada, na exploração do homem e da natureza, onde tudo gira em torno da importância da acumulação de riquezas e do poder, a sociedade tem sido levada a processos exploratórios tanto dos homens como do meio ambiente. Processos que são devastadores e tornam mais vulneráveis a maioria da população mundial.

Na história da distribuição da riqueza, as desigualdades socioeconômicas resultam da combinação de forças daqueles que detêm o poder e não visualizam ou distinguem entre o justo e o injusto, prevalecendo a defesa dos interesses individuais (PIKETTY, 2014). Nesses processos de exploração e submissão, as sociedades resgatam os direitos fundamentais dos indivíduos e dos cidadãos com o fim de dar algum tipo de alívio e/ou poder ao povo para as injustiças sejam pelo menos visibilizadas e em alguns casos combatidas.

Nesse contexto, é preciso ter uma perspectiva histórica do direito à educação, pois é inerente ao desenvolvimento humano e parte integrante e essencial da vida em sociedade (LUZURIAGA, 1984 apud MOURA, 2014). A educação como conhecemos, surgiu em meio de processos políticos, sociais, econômicos e culturais desde a Antiguidade, atravessou a medievalidade europeia, concentrando nos mosteiros católicos o conhecimento produzido pela humanidade, o que restringiu a poucos o seu acesso. Contudo, foi na Idade Moderna seu maior impulso e ao chegar ao século XIX se estabelece definitivamente como instrumento da classe burguesa para a perpetuação de sua hegemonia (LINARES, 2007).

A estruturação do Estado, a crescente urbanização, a aparição de novos saberes científicos e a religião, forjaram um novo espaço educativo, com atenção especial nas elites, os funcionários públicos e os religiosos (LINARES, 2007). Interesses religiosos associados aos interesses do capitalismo, visto que o trabalho pedagógico no interior das escolas procurou

manter uma disciplina por meio de vigilância contínua (LINARES; 2007). Os estudantes são preparados para serem trabalhadores, de forma disciplinada e obediente; homens que não se rebelam e se apresentam como forças inerentes ao trabalho. Portanto, a educação é uma ferramenta de instrumentalização da mão de obra (THOMPSON, 1998).

Nesse processo, capacita-se o proletariado para atender às demandas de mão de obra especializada por meio de instruções básicas como a leitura, a escrita e a matemática elementar. Capacita-se, especificamente, para a sua utilização na maquinaria dos processos produtivos; não se instrui ou orienta para desenvolver capacidades de pesquisadores, artistas, filósofos ou acadêmicos. Os estudantes são ensinados a seguirem instruções específicas para cumprir umas poucas funções em prol da produção do capital (mercadoria, bens e serviços), além de ser submissos; reduzindo e eliminando o poder de consciência e criticidade ante o sistema; submetidos à exploração, desigualdade e injustiças impostas pelo poder do capital (HARVEY, 2005).

Nesse contexto, o Estado é responsável pela oferta de educação pública para a classe trabalhadora, que manipula e influencia ideologicamente o processo escolar em defesa dos seus interesses (burgueses), visto que “a ideologia proporciona um canal importante e o poder estatal é consequentemente utilizado para influenciar a educação e para controlar, direta ou indiretamente, o fluxo de ideias e informações” (HARVEY, 2005, p. 85).

As grandes potências mundiais procuram resguardar a sua condição hegemônica na sociedade capitalista mediante a criação de instituições multilaterais internacionais para a administração política dos países periféricos sob o pressuposto de oferta de consultoria, assessoria e financiamento para promover o desenvolvimento econômico e social (SANTOS; 2015). Ao aproximar-se o final da Segunda Guerra Mundial foram criados: o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD/BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) em 1944; a Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945; a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1946, dentre outros.

Na América Latina essas instituições impuseram “políticas de ajustamento” fora de suas realidades, realizam-se vários encontros em diferentes países entre os anos de 1943 e 1976, como a Reunião Interamericana de Ministros da Educação em Lima – Peru (1956); seguida de várias conferências de suma importância para influenciar e interferir no campo social, com destaque, para a educação (SANTOS, 2015).

É claro que em princípio a educação não foi pensada como um direito e a conformação do sistema educativo moderno no transcorrer da história do sistema capitalista, edificou uma instituição na qual se transmite determinados conhecimentos, normas e valores socialmente legitimados. Como menciona Abratte (2015, p. 2), o desenho da instituição educativa foi uma expressão de disciplinamento e controle social para setores populares e não uma efetiva ampliação dos direitos, pois “o desenho institucional do sistema educativo de massas manteve sempre forças institucionais diferenciadas para distintos setores sociais e, portanto, pelo menos nos níveis superiores a educação foi concebida como um privilégio”.

Temos vivenciado diferentes processos em todo o mundo, com diferentes histórias de lutas, fracassos, frustrações e conquistas até atingir um momento histórico recente, no qual o direito à educação tem origem jurídica, com força de lei, mais especificamente, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948:

Artigo 26: Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no concernente à instrução elementar e fundamental. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnica e profissional deve ser generalizada; o acesso a os estudos superiores será igual para todos, em função dos méritos respetivos (UNESCO, 2013, p. 17)³.

Nesse sentido, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966, estabeleceu que:

Artigo 13: Os Estados constituintes do presente Pacto reconhecem que com o objetivo de lograr o pleno exercício de este direito [à educação]: a) o ensino fundamental deve ser obrigatório e acessível a todos gratuitamente; b) o ensino médio, técnico e profissional deve ser generalizado e ser acessível a todos, por quantos meios sejam apropriados e promover gradativamente a implementação progressiva do ensino gratuito; c) o ensino superior deve ser acessível a todos, sobre a base da capacidade de cada um (UNESCO, 2013, p. 18)⁴.

Nas Atas da Conferência Geral (18ª reunião), celebrada em Paris (1974), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); expressa a necessidade de assumir e aprovar novos preceitos relativos à implementação de estratégias, planificações, estruturação e financiamento de vários programas, promovendo a cooperação

³ Original na língua espanhola: Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (UNESCO, 2013, p. 17).

⁴ Original na língua espanhola: Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho [a la educación]: a) la enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente; b) la enseñanza secundaria técnica y profesional debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita; c) la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno (UNESCO, 2013, p. 18).

internacional; e, pauta-se a Educação em matéria de política, de planejamento e administração, alguns pontos que continuam demarcando o caminho para a implementação da Educação como um direito fundamental (UNESCO, 1975).

Denota-se na Ata como princípio administrativo na temática, que a educação deve inspirar-se propósitos e fins da Carta das Nações Unidas, da UNESCO e da Declaração Universal de Direitos Humanos, em conformidade com o parágrafo 2, do artigo 26, que declara que:

A educação deve ter como objeto o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; favorecerá a compreensão, a tolerância e a amizade entre nações e todos os grupos étnicos o religiosos; e promoverá o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (UNESCO, 1975, p. 154)⁵.

Na mesma direção, temos a Convenção dos Direitos da Criança de 1989, que reitera o ordenamento equivalente ao Pacto de 1966, relacionado com a acessibilidade, gratuidade e obrigatoriedade dos diversos níveis educativos. Contudo, essa noção de escolaridade acessível, obrigatória e gratuita para a obtenção de um certificado de escolaridade, é insuficiente (UNESCO, 2013). Todavia, em 1998 a Comissão dos Direitos Humanos da ONU elaborou um Relatório Especial pronunciado por Katarina Tomasevski⁶, que contribuiu significativamente para definir o conteúdo e alcance do direito à educação em sentido geral, além de impulsionar o desenvolvimento de indicadores para posterior efetivação.

A Declaração Mundial de Educação Para Todos (EPT)⁷ de 1990 (Jomtien/Tailândia), por sua vez, estabeleceu a necessidade de que todas as crianças, jovens e adultos tenham acesso à educação, sendo considerada como um direito fundamental que permite satisfazer as necessidades de aprendizagem e inserção na sociedade (UNESCO, 2013).

As metas estabelecidas em 1990 foram reafirmadas no Fórum Mundial Sobre Educação, realizado em Dakar no ano 2000, e, seus objetivos reiterados para 2015. É nesse contexto, que se

⁵ Original na língua espanhola: La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (UNESCO, 1975, p. 152).

⁶ Para maior informação acessar:

<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf> e/ou http://catedraunescohdh.unam.mx/catedra/Relator/indexafac.html?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=12

⁷ A Educação para Todos (EPT) é um movimento e aliança mundial que requiere compromisso e esforços de todos os Estados Membros, as organizações internacionais, os organismos bilaterais, a sociedade civil e o setor privado. O Marco de Ação de Dakar aprovado no Foro Mundial sobre Educação (Senegal, 26 – 28 de Abril de 2000) encomendou à UNESCO a coordenação dos coparticipes da EPT, ao tempo que exercera a função de Secretaria da EPT (UNESCO, 2012).

expressa um dinamismo à realização do direito à educação básica para todas as pessoas, sem discriminação ou exclusão, respaldado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, com o que se ratifica – conforme menção anterior – que toda “criança, jovem e adulto em condição de seres humanos têm direito a beneficiar-se de uma educação que compreenda aprender e assimilar conhecimentos, a fazer, a viver com os demais e a ser” (UNESCO, 2013).

É importante resumir as bases dos seis objetivos de Educação para Todos (EPT) para o ano 2015, estabelecidos em Dakar:

1) Melhorar a proteção da educação da primeira infância, especialmente, das crianças mais vulneráveis e desfavorecidas;

2) Velar para que antes de 2015, meninos e meninas que estejam em situação de vulnerabilidade e aqueles pertencentes às minorias étnicas, tenham acesso à educação fundamental gratuita e obrigatória de boa qualidade e seja finalizada;

3) Velar para que sejam atendidas as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos por meio de acesso equitativo a uma aprendizagem adequada e programas de preparação para a vida ativa;

4) Acrescentar em 50% de 2000 para 2015 o número de adultos alfabetizados, em particular as mulheres e facilitar a todos os adultos um acesso equitativo à educação básica e à educação permanente;

5) Suprimir disparidades entre os gêneros nos ensinos fundamental e médio, para lograr em 2015 igualdade de gêneros na educação, garantindo especialmente às meninas acesso pleno, equitativo e de boa qualidade com um bom rendimento;

6) Melhorar todos os aspetos qualitativos da educação, com parâmetro mais elevados com resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis, especialmente em leitura, escrita, cálculo e competências essenciais (DAKAR, 2000/UNESCO, 2013, p. 19-20).

Também foram expostos, os princípios fundamentais, estratégias, instrumentos normativos, obrigações e responsabilidades internacionais; sob o suposto de que as organizações multilaterais internacionais consideram a Educação como elemento chave para o desenvolvimento e a paz dentro dos países e entre os países, capacitando e educando para transformar as sociedades. É importante reiterar a função e a obrigatoriedade dos Estados como responsáveis diretos para a promoção e implementação dos fundamentos e estratégias de EPT em

cada país. Portanto, exige-se um comprometimento na formulação, implantação e implementação das políticas públicas com o fim de alcançar os objetivos propostos.

A questão fundamental é determinar de que maneira os Estados deveriam (devem) cumprir com as suas obrigações e funções governamentais, elaborando leis nacionais como compromisso político direcionado pela UNESCO para concluir ações concretas (UNESCO, 2012).

De acordo com o comunicado final da UNESCO sobre a Quarta Reunião do Grupo de Alto Nível sobre a Educação para Todos realizada em 2004, na cidade de Brasília; além de ratificar vários objetivos, procedimentos e interesses, se proclamou que no encontro que se realizaria no ano seguinte era preciso desenvolver a temática da alfabetização com especial atenção à educação no meio rural (UNESCO, 2004). Na Reunião do Grupo de Alto Nível sobre a Educação para Todos realizada em China no de 2005, se reconheceu que a maioria dos marginalizados e excluídos da educação residiam em áreas rurais e novas recomendações são endereçadas aos Governos e associados da EPT:

1) Investir mais para chegar até os mais pobres, as minorias, os imigrantes, os trabalhadores não sindicalizados e outros desfavorecidos e poder servir-lhes com êxito, mediante às práticas idôneas e outras práticas favoráveis; 2) Elaborar e por em execução estratégias com destinatários específicos, com enfoque intersectorial e associações sólidas, com o fim de atender à diversidade de situações e necessidades; 3) Para fazer frente ao grave déficit de docentes, elaborar e apontar urgentemente as estratégias de mobilização e formação de professores, entre outras a estratégia da UNESCO para a formação de docentes para a África Subsaariana. Nos lugares onde o número de professores seja insuficiente, deverão formular estratégias e programas alternativos; 4) Promover a qualidade do ensino e da aprendizagem, com especial atenção às estratégias destinadas a localizar, apoiar e reter nas zonas rurais professores com capacitação e formação para melhorar suas condições de trabalho; 5) Por em vigor medidas inovadoras, incluindo a reforma dos planos de estudo, a educação a distância, a educação não formal e a aplicação das TICs, com o fim de melhorar a pertinência, respeitando a diversidade das culturas e as línguas locais, validando os conhecimentos locais adotando calendários flexíveis (UNESCO, 2005, p. 3)⁸.

⁸ Original na língua espanhola: 1) Invertir más para llegar hasta los más pobres, las minorías, los inmigrantes, los trabajadores no sindicalizados y otros grupos desfavorecidos y poder servirles con éxito, mediante las prácticas idôneas y otras políticas favorables; 2) Elaborar y poner en ejecución estrategias con destinatarios específicos, un enfoque intersectorial y asociaciones sólidas, con el fin de atender a la diversidad de situaciones y necesidades; 3) Para hacer frente al grave déficit de docentes, elaborar y apoyar urgentemente las estrategias de movilización y formación de maestros, entre otras la estrategia de la UNESCO para la formación de docentes en el África Subsahariana. En los lugares donde el número de maestros siga siendo insuficiente, deberán formularse estrategias y programas alternativos; 4) Promover la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, con especial atención a las estrategias destinadas a ubicar, apoyar y retener en las zonas rurales a docentes con capacitación y formación, y a mejorar sus condiciones laborales; 5) Poner en vigor medidas innovadoras, incluida la reforma de los planes de estudio, la educación a distancia, la educación no formal y la aplicación de las TIC, con el fin de mejorar la pertinencia, respetando la diversidad de las culturas y las lenguas locales, validando los conocimientos locales y adoptando calendarios flexibles (UNESCO, 2005, p. 3).

Na Resolução 8/4 aprovada pelo Conselho de Direitos Humanos da ONU em 2014, o direito à educação reafirma o direcionamento, administração e obrigações dos países signatários; solicita a multiplicação de esforços para avançar nos objetivos estipulados para o ano de 2015, refere-se também à importância de brindar uma educação de qualidade para todos os níveis, já que se faz essencial para alcançar um desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2014). Já as principais assembleias ou encontros entre os anos 2014 e 2016 tiveram como alvo compreender, gestar e administrar as problemáticas sobre a privatização ou parceria entre educação privada e pública; bem como a importância da incursão das tecnologias digitais; e, finalmente o enfoque da aprendizagem permanente e a responsabilidade social (UNESCO, 2015; 2016).

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em documento intitulado “Situação Educativa de América Latina e o Caribe: Para uma Educação de Qualidade para Todos em 2015⁹”, há uma troca na visão da suposta necessidade de assegurar uma educação de qualidade como direito fundamental:

As políticas educativas e a comunidade internacional têm avançado em direção a uma redefinição do direito à educação como direito a aprender. Isto implica – entre outras coisas – que receber uma educação de qualidade deve ser visto como parte do direito à educação. A Convenção dos Direitos da Criança estabelece alguns critérios “permanentes” para definir o direito a aprender ou a receber uma educação de qualidade: 1) desenvolver ao máximo possível as capacidades de cada indivíduo; 2) promover os valores consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos: igualdade entre as pessoas, o respeito à diversidade, a tolerância e a não discriminação na promoção do bem comum; 3) equipar os estudantes com capacidades e conhecimentos necessários para chegar a ser uma pessoa socialmente competente (UNESCO, 2013, p. 18)¹⁰.

Além da ação e mediação da UNESCO, fazem parte desse processo, mediante a participação e intervenção, entidades como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização dos Estados Americanos (OEA), todas sob o financiamento do Banco Mundial (BM). A união destas instituições põe em prática todas as estratégias necessárias para o investimento na promoção do desenvolvimento econômico dos países capitalistas,

⁹ Original na língua espanhola: Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015.

¹⁰ Original na língua espanhola: Las políticas educativas y la comunidad internacional han evolucionado hacia una redefinición del derecho a la educación como derecho a aprender. Esto implica –entre otras cosas– que recibir una educación de calidad debe ser visto como parte del derecho a la educación. La Convención de los Derechos del Niño y otros textos internacionales proporcionan tres criterios “permanentes” para definir el derecho a aprender o a recibir una educación de calidad: 1) desarrollar al máximo posible las capacidades de cada individuo; 2) promover los valores consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: la igualdad entre las personas, el respeto a la diversidad, la tolerancia y la no discriminación, la promoción del bien común; 3) equipar a los estudiantes con las capacidades y conocimientos necesarios para llegar a ser una persona socialmente competente” (UNESCO, 2013, p. 18).

sobretudo dos periféricos em prol das grandes potências, “passando a integrar em caráter definitivo as agendas de governo das mais diversas nações do mundo, dominadas pelo racionalismo e eficiência tecnocrática, na determinação das políticas e administração da educação pública” (SANTOS, 2015, p. 205).

Compreende-se que a criação, proclamação e administração da educação como direito fundamental por essas instituições, incluindo as comunidades rurais, constitui uma via de mão dupla para os países periféricos do capitalismo e, portanto, o Brasil. Santos (2015) apresenta algumas reflexões sobre as orientações do Banco Mundial, na extensão que:

[...] exprimem os paradigmas que consubstanciam as demandas de transformação produtiva assentada na denominada equidade, tendo em vista elevar os níveis de qualidade e eficiência da educação mediante a instituição de uma série de reformas na organização, estrutura e gestão da educação básica; reorganização da estrutura educacional em nível superior, na arrecadação de recursos materiais e financeiros adequados, na autonomia financeira e administrativa, na concentração dos esforços nos princípios de equidade e qualidade da educação (SANTOS, 2015, p. 247).

Assim, direcionado pelos princípios tecnocráticos, justificado numa análise entre a relação custo e benefício e priorizando as demandas do mercado e do saber como bem privado, as recomendações do Banco Mundial satisfazem as necessidade de ajuste (econômico e fiscal), dos países periféricos, sob interesses de países capitalistas (SANTOS, 2015). Entretanto, a existência e a materialização de todos esses processos implicam a obrigatoriedade dos governos e dos entes públicos para efetivar a sua execução.

2.2 América Latina: Rural, Campo ou Agrícola?

Antes de passar às exposições sobre a educação, é pertinente realizar alguns apontamentos sobre os termos rural, agrário e campo, uma vez que esses termos têm significados e empregos distintos no processo histórico brasileiro, pois o rural ficou culturalmente vinculado ao passado, ao antigo, ao atraso, ao retrocesso. E, na tentativa de superar essa concepção discriminatória e excludente, os intelectuais de movimentos sociais de luta pela terra, por exemplo, optaram por utilizar a denominação campo na tentativa de se afastar de uma concepção controversa e falaciosa.

A ruralidade latino-americana está inserida numa realidade muito complexa, pois com a expansão do capitalismo, neoliberalismo e globalização, a situação só tende a piorar dia a dia. Entretanto, as denominações utilizadas no Brasil, acabam por confundir boa parte das pessoas, que não entendem a delimitação, definição, extensão de tais terminologias, sobretudo, as populações que residem no meio rural.

Na procura dos conceitos e delimitações do rural, do campo e do agrícola e das comunidades ou atores sociais pertencentes à América Latina, observamos grande dificuldade de compreensão, que se acentua em alguns países pela ausência de referencial teórico acadêmico – o México, Colômbia, Bolívia, Equador, Argentina, Brasil, entre outros. Essa discussão tem ganhado a atenção e preocupação de alguns pesquisadores que, por consequência, tem resultado numa significativa produção sobre a temática.

O documento da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) intitulado Rumo a uma Nova Definição do “Rural” com fins estatísticos na América Latina, expressa que, não foi possível encontrar:

[...] uma definição universal de “rural”, tão pouco definições oficiais compartilhadas por todos os países; nem sequer os de uma mesma região o bloco de países. Variam seja por que se preferem critérios administrativos, geográficos ou por que os limites quantitativos de corte diferem dum país a outro. Inclusive em alguns países, a definição na tem-se explicitado¹¹ (DIVEN et al., 2011, p. 22).

O termo rural provém do latim *rus ruris*, que significa campo, rústico, oculto e como antônimo esta *urbs urbis*, que significa urbano cidadão e, por extensão, culto; podemos observar que estas são categorias socioeconômicas e culturais. Em sentido geral, tende-se a definir baseada em critérios de tamanho populacional, localização e tipo de atividade econômica das comunidades, o que é bastante impreciso e incongruente, devido às diferentes realidades e transformações no transcurso da história (PUJOL; ARNAL, 1999).

Por outro lado, a palavra campo deriva do latim *campus* que significa terreno plano, terra apta para cultivo, a qual não se diferencia com vocábulo agro que provém de *agrarius*, do *agris*, que se refere a campo. A palavra agrícola esta construída ao redor da terra, como solo cultivável apto para uma atividade econômica produtiva por meio do cultivo, cria, cuidado e produção para a posterior comercialização. Nesta concepção, com o passar do tempo tem-se incluído atividades como a pesca, artesanato, turismo e prestação de serviços ecossistêmicos (RESTREPO; ACUÑA, 2008).

Na revisão feita para definir etimologicamente cada conceito, em busca de diferenciais ou delimitações, percebemos que além de não ter um material teórico amplo de fontes fidedignas ou acadêmicas, os diferenciais não são notórios, as palavras são sinônimas e não delimitadas. Para

¹¹ Original na língua espanhola: No se encontró una definición universal de “rural”, ni tampoco definiciones oficiales compartidas por todos los países; ni siquiera los de una misma región o bloque de países. Varían sea porque se prefieren criterios administrativos, geográficos o porque los límites cuantitativos de corte difieren de un país a otro. Inclusive, en algunos países, la definición no se ha explicitado (DIVEN, et al; 2011. p. 22).

alguns autores focados em problemas de interesse acadêmico e de pesquisa em prol dessas regiões, o termo rural tem sido direcionado à análise das atividades e conotações mais socioantropológicas, que incluem relacionamento direto com a saúde, a educação, a vivenda, a seguridade social, a cultura, entre outras (RESTREPO; ACUÑA, 2008).

A concepção de campesinato ou referente ao campo, por sua vez, não é uma categoria homogênea, os clássicos da economia política, por exemplo, a concebiam como uma categoria social, heterogênea, que abarcava tanto uma variedade de trabalhadores dependentes, como de pequenos agricultores independentes. Lênin orientado pelas proposições de Marx em relação à polarização das classes sociais numa economia de mercado demarcou que o futuro dessas comunidades era transformar-se em burgueses ou em sua maioria em proletariado (INSUA; CORREA, 2007).

É uma estratégia que usam os centros de poder para seguir confundindo e evitando um despertar das comunidades ou atores sociais pertencentes a cada região, garantindo a imposição de uma gestão, administração e intervenção a seu desejo. Organizações multilaterais como o Banco Mundial e a CEPAL, dentre outras instituições internacionais, encarregadas da produção de dados estatísticos para a administração das periferias do capitalismo, direcionam as concepções a simples análises quantitativas, sempre baseados na percepção de que o rural ou o campo é o que sobra do urbano (RESTREPO; ACUÑA, 2008).

A Organização Social para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 1994, definiu um conjunto de variáveis para classificar o rural: todos aqueles territórios locais onde a densidade populacional é inferior a 150 habitantes por Km²; o conceito de comunidade corresponde a uma pequena unidade administrativa em nível do censo (DIVEN et al., 2011).

O Banco Mundial, de sua parte, considera a densidade e a acessibilidade para estabelecer ambiente rural, fundamenta a sua descrição na proposição do OCDE e para sua estimativa utiliza a terceira versão de Gilla de População Mundial – Gridded Population of World (GPW3)¹² –, que foi criada por o Center for International Earth Science Information Network (CIESIN) para medir densidade populacional por meio de uma quadrícula que se associa a uma quantidade de população sobre a que se calcula a densidade (DIVEN et al. 2011).

E, assim, desde a aparição dessas palavras na Europa denotam algo de importância simplesmente em termos quantitativos, insignificantes e inferiores ao relativo do urbano, por isso

¹² Para maior informação acessar: <http://sedac.ciesin.columbia.edu/data/collection/gpw-v3>

não se pode perceber uma concepção que não está fechada com a conotação de que esta, simplesmente, é o oposto à urbe, não se encontra delimitações ou conceitos peculiares, claros e próprios que não estejam sob esta conformação.

Segundo alguns autores, a problemática é estudada há muito tempo, como aquelas realizadas por Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim em busca de respostas às intensas transformações provocadas pelo sistema capitalista de produção, vinculado a uma estrutura econômica e social de seu desenvolvimento histórico. Para Marx, o objetivo era formular um modelo teórico para explicar a tendência secular à produção generalizada de mercadorias e uma análise histórica sobre as condições contingentes que influenciaram na transição do feudalismo ao capitalismo na Europa (ROMERO, 2012).

A expansão do capitalismo com a formação da força de trabalho assalariada contribuiu para a expulsão dos trabalhadores agrícolas do campo, provocando a concentração de determinados segmentos sociais em torno do Estado como fator de representação do poder político, legitimando os processos econômicos e sociais do desenvolvimento capitalista (INSUA; CORREA, 2007) (ROMERO; 2012).

Em “A Questão Agrária”, Karl Marx analisa a realidade social rural, o que lhe possibilita vislumbrar o futuro dos setores sociais rurais no marco do capitalismo e das leis do capital aplicada ao mundo rural. Max Weber em a “História Agrária Romana” desenvolve um método de análises das categorias para as questões agrárias, utilizadas para examinar as problemáticas do setor (ROMERO, 2012).

De ambas as análises emerge uma predisposição sobre a “inviabilidade futura do capitalismo como resultado das tendências monopólicas à concentração do capital e dos conflitos sociais (a luta de classes) que estas tendências gerariam” (KATOUZIAN, 1982 apud INSUA; CORREA, 2007, p. 43). É importante compreender o peso que têm especialmente as desigualdades no acesso aos recursos naturais nas diferentes comunidades, por isso, referenciar a Marx em suas análises sobre tais desigualdades, como os conflitos de distribuição e redistribuição de renda e sobre processos de reestruturação econômica e política são primordiais para a compreensão desse contexto (INSUA; CORREA, 2007).

Outros autores desenvolvem diferentes análises em diversos contextos históricos e em diferentes épocas um caso importante remonta à Teoria da Economia Campesina de Chayanoy¹³,

¹³ Para maior informação acessar: <<http://archivo.cepal.org/pdfs/revistaCepal/Sp/016115142.pdf>>.

baseada nas contribuições da economia de Becker. Outra importante contribuição foi a publicação “A Grande Transformação” de Karl Polanyi, que retoma o debate clássico sobre os impactos do avanço da produção generalizada de mercadorias sobre as relações personalizadas das sociedades rurais. Kautsky (1983) incorpora, de sua parte, uma estrutura análises positivistas e determinísticas (INSUA; COREA, 2007).

Novas linhas de pesquisa como a Sociologia Rural, a Sociologia Agrária entram no debate. No discurso da Sociologia Rural, o conceito está inter-relacionado a três fenômenos: a densidade demográfica; o domínio da agricultura numa estrutura local ou regional; e, as características culturais e sociais que se diferenciam de outras. Mas é claro com isto, que não existe um consenso institucional ou acadêmico a respeito da temática (INSUA; CORREA, 2007).

Essas concepções adotadas com fins político-administrativos limitam os critérios a densidades populacionais em X área (dependendo do país), ou ao predomínio de atividades primárias, principalmente agrícolas, com base econômica da comunidade especialmente quando se refere ao conceito de rural. Nesse contexto, podem surgir várias questões: Se uma comunidade não tem como base econômica a agricultura não é uma comunidade rural? Se uma comunidade étnica tem desde sua ancestralidade uma área maior à delimitada em cada país, não é uma comunidade rural? (INSUA; CORREA, 2007).

A análise complica-se, pois além de incluir essas concepções com bases operacionais, incluem-se os imaginários coletivos¹⁴, onde se pode conceber o rural como campo cultivado, mas, também como área ou ecossistema desabitado, ou sem intervenção humana. Contudo, em contra partida, essas concepções também podem chegar a abarcar grandes extensões de terra com monocultivos, pecuária ou criação de outras espécies animais em confinamento nas periferias das cidades, ou mesmo em áreas protegidas ou parques naturais com intervenção de agentes estatais (INSUA; CORREA; 2007).

Nesse contexto, é claro que não se entende o rural ou o campo em toda sua complexidade, na maioria dos territórios dos países latino-americanos não existe uma implantação de políticas públicas com enfoque diferencial, direcionadas a cumprir com os

¹⁴ Os imaginários são conhecimentos sociais historicamente construídos e compartilhados por grupos sociais. Por meio destes pode-se compreender, explicar e intervir a realidade natural e humana (RESTREPO; ACUÑA, 2008, p. 4481).

direitos fundamentais das diversas comunidades e atores sociais do meio rural, sendo coerentes e respeitando o pluriculturalismo¹⁵.

Existem casos na América Latina, onde as crianças de etnias indígenas ou africanas, com línguas autóctones, têm que frequentar uma escola onde só se fala a língua nacional; essas crianças chegam às aulas e não entendem nada, além do que, em muitos casos são objeto de discriminação. Numa sociedade que não tem claros os conceitos e delimitações de Rural ou de Campo, implantar e implementar políticas públicas direcionadas a essas regiões, justas e coerentes com as realidades de cada país e de suas comunidades constitui temática da mais relevada importância, extremamente complexa.

Reconhecemos o avanço em alguns aspetos, como é o caso da implantação da Etnoeducação em países como Colômbia, Bolívia, Equador, Peru, México, Costa Rica com o objetivo de desenvolver e implementar uma educação em âmbito institucional-acadêmico para fortalecer a identidade cultural, o multilinguíssimo, a diversidade e o enraizamento das tradições; na procura de atender as necessidades, realidades, percepções e crenças das comunidades que carregam ainda toda a sabedoria ancestral do continente (COLÔMBIA, 2001).

A resignificação torna-se um debate importante na América Latina em um passado recente – no contexto da modernização das sociedades –, que associou o campo ao “atraso” e o agrário, a um modelo moderno industrial mais parecido com o urbano. Nesse sentido, o rural e/ou o campo, são percebidos como sinônimo de atraso, rústico, inculto, retrógrado etc.; conforme apontamento anterior, referenciado em torno das atividades produtivas agrárias e não industriais. O rural era definido abaixo dos objetivos do desenvolvimento preconizados pelo sistema capitalista (RESTREPO; ACUÑA, 2008).

Em contraposição às concepções capitalistas, existem intenções que avançam na construção desses conceitos com base em uma leitura política, mas que leva em conta o contexto sócio-histórico que inclui o estudo, a análise, a delimitação e a definição, articulando formas de intervenção do território, formas de vida, de usos dos recursos naturais, de cultura, de história, tradições, espaços e estilos de vida, entre outros (RESTREPO; ACUÑA, 2008).

¹⁵ Pluriculturalismo: O prefixo *pluri* faz referência a “muitos”, é dizer, com ele pode-se fazer referência a muitas culturas, a uma pluralidade de culturas. Desde o ponto de vista sociológico, o termo pluralidade designa a presença de diversas tendências ideológicas e grupos sociais coordenados em uma unidade estatal. Assim, a Pluriculturalidade pode ser entendida como a presença simultânea de duas ou mais culturas num território e sua possível interação. Deve defender-se como uma categoria de toda sociedade democrática, como existência de muitas culturas num mesmo território, defendendo ainda, o reconhecimento do outro e a igualdade (VILLODRE, 2012, p. 69).

Significativo exemplo dessa concepção é o caso do Brasil, onde a contínua luta em prol da liberação e fortalecimento das comunidades rurais e da implantação de políticas públicas que atendam às necessidades, especialmente, de educação, se afirma o emprego da expressão “campo” e não “rural”, conforme podemos constatar nas inferências do texto da I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo “afirma-se o uso da expressão *campo* e não mais *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais” (KOLLING et al., 1999, p. 26, grifos originais).

Em nota técnica construída para o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), reitera-se a concepção de educação do campo, pois se remete:

[...] aos pequenos e médios proprietários, sem-terra, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, caiçaras, atingidos por barragem ou fundo de passo, extrativistas, trabalhadores rurais assalariados, pescadores artesanais, agricultores familiares, caboclos e outros que produzem suas condições de existência com o trabalho no e do campo (RIBEIRO, 2013, p. 673).

Do ponto de vista antropológico, a identidade camponesa é um imaginário coletivo que permite a articulação entre interesses individuais e interesses comuns a uma população, segundo a perspectiva normativa ou cognitiva dos próprios atores, em que um dos elementos integradores pode ser o território, a etnicidade, o tipo de ocupação, a religião, a classe social, o gênero, assim dependendo das estruturas sociais, os coletivos e articulações entre estas criam diferenciais, identidades coletivas e/ou categorias sociais (INSUA; CORREA, 2007).

Como comunidade rural ou do campo, podemos compreender aqueles grupos de pessoas que conformam e desenvolvem a vida no meio rural, com imaginários, costumes, tradições, culturas, identidade e história em comum, que têm significativos graus de intimidade e emotividade, e, que desenvolvem processos organizativos e perseguem objetivos comuns, seja de subsistência ou de tópicos de diversa índole, como reivindicações sociais, políticas ou exigibilidade de direitos.

Ainda, muitos autores consideram uma discussão não fechada o conceito de “comunidade camponesa”, pois existem múltiplas e diversas maneiras para seu entendimento, o que quer dizer que não temos um consenso do que pode ser entendido como tal.

[...] O mesmo conceito de comunidade camponesa não alcançou definições de aceitação majoritária e tal como acontecia faz cinquenta anos, ainda discutimos o que define uma

comunidade camponesa. Nas últimas décadas elementos considerados fundamentais na instituição comunal tem variado substantivamente (URRUTIA, 1992, p. 14)¹⁶.

O interesse da academia e do intelectualismo clássico europeu em fazer uma definição do rural tem uma relação direta com o êxodo massivo das populações camponesas para as cidades, como ocorreu no século XX, gerando o acúmulo de população e a concentração da economia nas cidades. Primeiro, nos estados norte-americanos, depois na Europa Central e, posteriormente, na Ásia, África e América Latina¹⁷. Considerado como “um modelo polarizado, mas com continuidade entre o rural e o urbano (anos 1940 e 1950 – Redfield), como um modelo cíclico o *continuum* rural-urbano (anos 1960 – Pahl), ou considerando as duas categorias *espaciales* e comuns no nascimento (anos 1980-1990)” (PANIAGUA; HOGGART, 2002, p. 61, grifos originais)¹⁸.

O desenvolvimento da reflexão acadêmica do rural evidenciou três tradições, coexistentes no tempo e com elementos de complementariedade. A Tradição Quantitativa com base descritiva procurou fazer medições, tem uma abordagem de caráter administrativo e é utilizada em estudos socioeconômicos; a Tradição Qualitativa, centrada nas percepções, significados e imaginários, entende a ruralidade como uma construção social; e o Enfoque de Fluxos, contempla temas como o idílio do rural, que é a atração muito difundida das populações que moram nas cidades para as áreas rurais e os processos de consumo e produção do espaço, que ali são desenvolvidos (PANIAGUA; HOGGART, 2002, p. 62-68).

Suarez e Tobasoura (2008) trazem outra classificação em três grandes categorias sobre o rural: 1) monista (a sociedade é uma só, o rural é explicado com os mesmos elementos que o urbano); 2) dualista (as sociedades humanas desenvolvem-se em dois âmbitos o urbano e o rural

¹⁶ Original na língua espanhola: el mismo concepto de comunidad campesina no ha logrado nunca definiciones de aceptación mayoritaria, y tal como sucedía hace cincuenta años, todavía discutimos sobre que define una comunidad campesina, en las últimas décadas incluso, algunos elementos considerados fundamentales en la institución comunal han variado sustantivamente (URRUTIA, 1992, p. 14).

¹⁷ De acordo as informações citadas por Carrion; baseada em consensos urbanos. Aportes del Plan de Acción Regional de América Latina y el Caribe sobre asentamientos humanos (CEPAL, 1999, p. 12). No último século incrementou-se significativamente a população urbana nos países de América Latina, em números: em 1950 o 41% da população morava nas cidades, em 1975 o 61.2%, para o ano 2000 estima-se que o 75% da população estivera nas cidades. América Latina converteu rapidamente sua tardia urbanização, na região do planeta com mais população morando nas cidades (CARRION, 2010, p. 1).

¹⁸ Original na língua espanhola: modelo polarizado pero con continuidad entre lo rural y lo urbano (años cuarenta-cincuenta-Redfield), como un modelo cíclico o *continuum* rural-urbano (años sesenta-Pahl), o considerando ambas categorías *espaciales* y comunes en su nacimiento (años ochenta-noventa) (PANIAGUA; HOGGART, 2002, p. 61).

com base num modelo moderno da sociedade); 3) eclética (mistura de velhos pensamentos e práticas, com categorias novas).

Não se pode esquecer que em relação ao vocabulário existente em diferentes espaços, para temas que têm relação com o campo, existe outro conceito: o agrícola, de maneira similar é utilizado em diversos contextos. Embora na etimologia as palavras, agrícola, rural e campo têm significados similares, nas políticas econômicas e públicas dos Estados o agrícola em particular, tem uma conotação e um entendimento do campo só em relação com a produção de alimentação vegetal e animal, que ali é desenvolvida, junto às redes de comercialização existentes nesse fluxo. Para além dos limites das distinções entre agrário e rural:

[...] tanto rural quanto agrário são tratados como sinônimos nos imaginários, discursos e práticas de quem se ocupa desses assuntos. Esta confusão tem contribuído junto com o paradigma dominante de desenvolvimento para que as políticas e as ações de desenvolvimento tenham sido tendenciosas para o agrário (econômico-productivo), o qual não compreende um desenvolvimento integral e inclusivo, em termos de mobilizar as capacidades e as liberdades dos habitantes rurais, de assumir e promover um comportamento ecológico que predomine relações harmônicas e equilibradas com a natureza (RESTREPO; ACUÑA, 2008, p. 4481)¹⁹.

Esse panorama se evidencia por meio das poucas ações implementadas pelos governos da região para o desenvolvimento dos processos produtivos sustentáveis no campo e fortalecimento das economias camponesas. Isto porque os Estados Neoliberais com o influxo dos grandes centros de poder econômico e político do mundo decidem fazer parcerias com empresas multinacionais, deixando à deriva as economias locais, exemplo as companhias Monsanto, Bayer e a Anglo Gold Ashanti²⁰, dentro de uma longa lista.

Apesar do avanço das Ciências Sociais na compreensão das comunidades rurais, na linguagem comum e no entendimento de alguns setores da sociedade, segue-se tendo um olhar pejorativo para o que tem relação com o campo, pois:

[...] muitos autores consideram superada a dicotomia rural-urbano e ao mesmo tempo defendem a ideia de um ressurgimento do rural. No dicionário da língua espanhola continua definindo o rural, além do ‘pertencente ou relativo à vida do campo e suas atividades, como ‘inculto, áspero, ligado a coisas de aldeão’; e o urbano definido, além

¹⁹ Original na língua espanhola: A pesar de esta evidente diferenciación entre los vocablos rural y agrario, ambos son tratados como sinónimos en los imaginarios¹⁹, los discursos y las prácticas de quienes se ocupan de estos asuntos. Esta confusión ha contribuido, junto con el paradigma dominante de desarrollo, a que las políticas y las acciones de desarrollo se hayan sesgado hacia lo agrario (económico-productivo), lo cual ha limitado la comprensión de un desarrollo integral e incluyente, en términos de movilizar las capacidades y las libertades de los habitantes rurales y de asumir y promover un comportamiento ecológico en el que predominen unas relaciones armónicas y equilibradas con la naturaleza (RESTREPO; ACUÑA, 2008, p. 4481).

²⁰ Para maior informação acessar: <http://www.esquerdadiario.com.br/Crimes-contra-humanidade-sao-marca-da-Bayer-e-da-Monsanto>

de ‘pertencente ou relativo da cidade’, como ‘gentil, atento, de boa conduta’. Mas além dessa definição em diversos contextos sociais – inclusive acadêmicos – persiste esta distinção [...] (MATIJASEVIC; RUIZ, 2013, p. 27)²¹.

A partir da metade dos anos 1990 com o vertiginoso crescimento das novas tecnologias na sociedade capitalista, nasceu uma corrente que permitiu um novo entendimento, uma nova compreensão sobre a complexidade das comunidades camponesas latino-americanas na atualidade, denominada “A Nova Ruralidade”, que envolve as iminentes trocas nas sociedades contemporâneas, a expansão do neoliberalismo, a globalização, o aparecimento e amadurecimento de discursos ambientais, de gênero, superando a visão de polarização campo-cidade e sublinha dinâmicas como “a recomposição social das sociedades rurais”²², dentre outros aspectos que tem seu nascimento nos séculos XX e XI. De acordo com os apontamentos de Kay (2009) essa corrente – recolhe pressupostos teóricos europeus e americanos e faz interessantes contribuições ao desenvolvimento da América Latina; descreve-se de forma resumida as 4 características básicas:

1) As atividades rurais fora da fazenda: o que quer dizer que cada vez mais torna-se importante e necessário para a geração de ingresso das comunidades camponesas à realização de atividades como o turismo, transporte, artesanato e/ou o comércio, só por dizer algumas;

2) Flexibilização e feminização do trabalho rural: entendendo dinâmicas de repercussão a nível mundial como a agroindústria, as novas tecnologias, a redução do domínio patriarcal, a incorporação das mulheres ao mercado de trabalho;

3) A interação entre o rural e o urbano: o conceito tradicional de divisão rural-urbana questionado pela crescente interação com situações como o regresso ao campo das pessoas que moram na cidade, ou dinâmicas de cidades onde a população trabalha no campo e mora na cidade;

4) A denominada migração e remessa: entende-se como a situação gerada pela migração internacional dada na América Latina e nos Estados Unidos (EA) pela crise econômica da região,

²¹ Original na língua espanhola: “Pese a que han pasado más de dos siglos y a que muchos autores consideran superada la dicotomía rural-urbano, al tiempo que defienden la idea de un resurgimiento de lo rural. El Diccionario de la Lengua Española sigue definiendo rural, además de “pertenciente o relativo a la vida del campo y a sus labores”, como “inculto, tosco, apegado a cosas lugareñas”; mientras lo urbano es definido, además de “pertenciente o relativo a la ciudad”, como “cortés, atento y de buen modo”. Más allá de esta definición, en distintos contextos sociales – e incluso académicos – persiste esta distinción (MATIJASEVIC; RUIZ, 2013, p. 27).

²² O geógrafo Frances Bernard Kayser tem teorizado os processos de renascimento e recomposição social das sociedades rurais no contexto da sociedade Pós-Industrial sublinhando a especificidade e identidade rural frente à urbana (MATIJASEVIC; RUIZ, 2013, p. 30).

na qual a população faz envio de dinheiro para a família que ficou no país de origem, o que trouxe significativas mudanças nas economias locais (KAY, 2009).

A nova ruralidade põe de manifesto, a necessidade de fazer uma nova leitura da realidade de acordo com o mundo contemporâneo, como também a obrigação de renovar e reconstruir as teorias clássicas no entendimento dos contextos locais, pois as sociedades são dinâmicas e estão em permanente transformação; o conhecimento não pode ser estático diante as transformações. Assuntos como o novo papel da mulher, os discursos ecológicos e sustentáveis, as mudanças nas economias geradas pelas migrações e muitos outros temas, desconstruem as ideias clássicas sobre como entender os diversos processos econômicos, políticos, ambientais, culturais das comunidades rurais ou do campo.

Apesar das importantes reflexões acadêmicas em torno da criação e definição de categorias para conhecer realidades sob diversas óticas e perspectivas, a situação dessas comunidades é muito preocupante, pois a convergência de problemáticas antigas e novas e a reconfiguração do mundo com a globalização junto com o avanço das políticas neoliberais leva o campo e/ou o meio rural a enfrentar uma complexa luta pela preservação e garantia de seus direitos – crítica situação que caracteriza os países latino-americanos. De acordo com informações da *Food and Agriculture Organization of the United Nations* (FAO, 2017):

[...] A região tem a distribuição de terras mais desigual de todo o planeta, o Índice Gini – que faz a medição da desigualdade – aplicado à distribuição de terras na região como um todo alcança 0.79, superando amplamente a Europa (0.57), África (0.56) e Ásia (0.55). Na América do Sul a desigualdade é maior que a média regional (0.85), na América Central é levemente menor à média, com um coeficiente de 0.75 (FAO, 2017).

Um informe de OXFAM²³ publicado a fins do ano passado indica que 1% das unidades produtivas da América Latina concentra mais da metade das terras agrícolas. A informação evidência que a crise concentrada na distribuição de terras expõe uma problemática central que tem como principais vítimas as populações das zonas rurais ou do campo. Cabe ressaltar que a escola crítica a partir dos pressupostos teóricos do marxismo e a marcada divisão do panorama político mundial entre as esquerdas e as direitas, trouxe uma série de elementos que reconfiguram a movimentação social na América Latina e a questão agrária, sobretudo, em relação a desigual distribuição de terras, desencadearam a emersão de diversos movimentos sociais na luta pela terra e pela reforma agrária.

²³ Confederação de 20 organizações que atuam em 94 países pelo fim da pobreza e da desigualdade.

Além das importantes lutas realizadas pelos movimentos e organizações camponesas pela terra, a situação é difícil, portanto, é imperativo pensar e construir modelos teóricos e conceituais que entendam as comunidades camponesas latino-americanas, considerando as suas complexidades e especificidades, bem como promover políticas públicas que partam desse reconhecimento, entendendo e respeitando as profundas diversidades e diferentes realidades sociais e culturais dessas populações.

Demarcadas essas conjunções e complexidades, é importante mencionar problemáticas graves que aumentam com o desenvolvimento do sistema capitalista, o neoliberalismo e a globalização na América Latina, tais como: a expansão do agronegócio, a percepção do urbano melhor, mais desenvolvido e culto do que as regiões rurais, condições de iniquidade, violência, submissão, exploração, escravidão que expressam a realidade da América Latina e, portanto, do Brasil.

3 EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Neste espaço, apresenta-se as características, os contextos e a complexidade no qual se desenvolve e visibiliza a educação rural ou do campo, junto com o reconhecimento das lutas dos movimentos sociais pela reforma agrária e pela educação para as populações que habitam no campo e, a construção da expressão “educação do campo” no interior desses movimentos, em especial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e do Movimento por Uma Educação Básica do Campo. Em segundo momento, se traça um histórico sobre o desenvolvimento da preocupação e das ações para a preservação do meio ambiente concentrada na instituição da Educação Ambiental como instrumento para a sensibilização da preservação dos recursos naturais, e, portanto da natureza. Por fim, se abordam os marcos legais em defesa do meio ambiente, em especial, a legislação brasileira pioneira na regulamentação legal da matéria “preservação do meio ambiente”.

3.1 Educação Rural

A educação das áreas rurais na América Latina tem se caracterizado pelo histórico processo de lutas por este direito. Nesse sentido, é preciso entender e dimensionar a influência dos fatores sociais, políticos e econômicos do sistema capitalista, que têm dominado e marginalizado os povos latino-americanos; processos que têm oprimido e relegado a educação rural e sua necessidade de transformação. Precisamos entender a complexidade do cenário histórico, que tem sido estudado e analisado por diversos pesquisadores. A compreensão desse contexto abarca, de forma geral, estudiosos de diferentes épocas que direcionaram suas considerações para o entendimento do que conhecemos hoje em dia como educação rural ou educação do campo.

Nos processos educativos para as populações rurais, foram posicionadas e são posicionadas as formas de vida num patamar inferior da vida urbana em conformidade com a lógica de produção capitalista que insiste em invisibilizar a cultura e a tradição das populações que habitam no campo. Contraposta ao ideário da escola do campo dos movimentos sociais da última década do século XX, a escola rural no contexto brasileiro foi instituída nas primeiras décadas do século XX, privilegiando uma pequena parcela da população e orientada sob uma lógica produtivista no seio do projeto de industrialização-urbanização do Governo de Getúlio Vargas (GPT/MEC, 2005). Não é demasiado apontar que:

Embora o Brasil ainda fosse uma sociedade predominantemente agrária, a educação do meio rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891, o que

evidencia o descaso das elites dominantes com a educação pública, fruto de uma mentalidade retrógrada decorrente das relações de produção baseadas na exploração do trabalho escravo, na concentração fundiária, no controle patrimonialista e clientelista do poder político e dos padrões culturais importados da metrópole (GPT/MEC, 2005, p. 1).

No transcorrer da primeira metade do século passado, o Estado se restringiu a considerar princípios básicos de cidadania limitados às condições geográficas e culturais das cidades, desconsiderando o meio rural:

[...] como um espaço social e de constituição de identidades e sujeitos. Essa concepção foi fortalecida a partir da primeira metade do século XX, com o surgimento de um discurso modernizador e urbanizador que enfatizava a fusão entre os dois espaços, urbano e rural, por acreditar que o desenvolvimento industrial em curso no Brasil faria desaparecer dentro de algumas décadas a sociedade rural (GPT/MEC, 2005, p. 2).

O fortalecimento e emersão dos movimentos populares a partir dos anos 1970, apesar de toda a repressão da ditadura civil-militar no Brasil, representou a possibilidade de transformação do cenário de descaso com a educação rural que, naquele momento, concentrava as suas ações no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que supostamente tinha o propósito de reduzir os índices de analfabetismo no país. Há de se ressaltar que os governos dos generais-presidentes procuraram encerrar coercitivamente todos os canais de inserção e participação popular e/ou social, sendo as organizações criminalizadas (GPT/MEC, 2005). A luta em prol da redemocratização do país encontrou nos movimentos sociais e sindicais a liderança necessária para delinear:

[...] um novo olhar sobre a realidade do campo e a importância da educação para assegurar condições dignas de existência a sua população. Reconhecido em suas especificidades históricas, sociais e culturais, o campo é apreendido, nesse contexto, como o espaço de vida e de transformação do mundo, demarcando sua identidade, a partir do reconhecimento e da legitimidade das demandas e interesses dos sujeitos de direitos que se constituem na luta em defesa de uma sociedade democrática (GPT/MEC, 2005, p. 2).

A educação rural sempre foi vista de forma pejorativa pela sociedade, sendo relegada pelos governos brasileiros ao segundo plano, além do que, privilegiam-se interesses econômicos e políticos dos capitais nacional e internacional, afetando as periferias do capitalismo, permanentemente exploradas, marginalizadas e submetidas pelas grandes potências econômicas mundiais. A ânsia de poder e acumulação de riquezas se impõem sobre qualquer prioridade, seja científica, ambiental, social ou ética e o individualismo e a prepotência se sobrepõem a qualquer outra noção ou interesse além do dos burgueses.

Nesse contexto de submissão e marginalização do e no Brasil, bem como dos países latino-americanos, de seus povos e comunidades, sobretudo, das áreas rurais, é importante ter

uma visão que abarca a relação entre marginalização e formação escolar, conforme nos esclarece Demerval Saviani (2000) ao explicar que:

[...] É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola é o artífice dessa grande obra. A escola se organiza como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos estudantes. A este cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (SAVIANI, 2000, p. 6).

Nesses termos, se enquadra a pedagogia tradicional que com o tempo vai sendo bastante analisada e criticada, mas, ainda nos deparamos com este distorcido entendimento, inclusive no interior do universo acadêmico. A crítica dá continuidade a uma reformulação de antigas e novas teorias envoltas nesse círculo, importantes para o entendimento da luta por uma educação digna e de boa qualidade.

Aqui se compreende que não pode existir margem para erros, pois o sistema atual de ensino constitui espaço de reprodução das desigualdades escolares e sociais, onde os marginalizados ou classes dominadas, não possuem força material (capital econômico) ou uma força simbólica (capital cultural e capital social). O sistema educacional reforça esta condição e está longe de ser um instrumento de superação da marginalização e da exclusão socioeconômica (SAVIANI, 2000).

De acordo com Demerval Saviani (2000) essa situação e/ou condição é preservada pela ação do Aparelho Ideológico do Estado²⁴ que, por meio da educação difunde (inculca) a ideologia burguesa em toda a sociedade, ou seja, este Aparelho “foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras após violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante”, isto é, o Aparelho Ideológico Escolar (SAVIANI, 2000, p. 22-23).

A escola reproduz a relação demarcada entre a produção e o capitalismo, inculcando a praticidade por meio da implementação e reprodução de instruções para a formação e manipulação dos estudantes, futura mão de obra barata para o mercado capitalista. Nos países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos, “basta” ter uma escolaridade básica (ler, escrever, contar) para que a pessoa seja inserida no processo produtivo, sem a necessidade de desenvolver grandes esforços que exijam alta capacidade de pensamento e reflexão, “bastam” as habilidades

²⁴ O conceito de Althusser: “Aparelho Ideológico do Estado” deriva da tese segundo a qual “ a ideologia tem uma existência material” (ALTHUSSER, s/d p. 88-89). Saviani (2000, p. 22) argumenta que a ideologia existe sempre radicada em práticas materiais reguladas por rituais materiais definidos por instituições materiais.

essencialmente manuais. Não há a necessidade no seio da massa populacional, de acordo com a fundamentação capitalista neoliberal, de encaminhá-la para uma formação intelectualizada, conteudista, livresca, propedêutica, crítica e reflexiva, pois essa formação se destina exclusivamente à classe dominante.

Nesse sentido, os Estados com as políticas educacionais dos países que se encontram na periferia do capital, manipulam a educação e disponibilizam apenas ferramentas e instruções aos estudantes, de acordo com a sua classe social para a satisfação dos interesses da burguesia, que tem no Estado o seu maior servidor. De acordo com Saviani (2000), a escola se tornou responsável pela transmissão do saber, pela instrução e, ao mesmo tempo, se constituiu em parte da sociedade capitalista e está posicionada na sociedade de classe, especificando e diferenciando o ensino a ser ofertado à classe trabalhadora, diferenciado daquele destinado à classe dominante. Saviani (2000) argumenta que é sobre a base comum que a classe dominante, por meio do Estado:

[...] reconstituiu a diferença entre as escolas da elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida em que tem prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais (SAVIANI, 2000, p. 155).

Para compreender os princípios da implementação da educação como ferramenta de (re)produção de capital humano e mão de obra barata, manipulada pelas potências mundiais em defesa e para a preservação de seus interesses políticos, econômicos e sociais, nos remete às formulações de Theodore Schultz, citado por Flávio Santos (2015):

A educação para Theodore Schultz (1963) constituía o campo dotado de importância e significado fundamental para a sobrevivência da economia contemporânea como passivo de investimento. Ela seria a chave para a explicação do desenvolvimento técnico e científico fundamental para o aumento da produção. A educação deveria ser encarada do ponto economicista, pois apenas a união entre capital e trabalho havia deixado (em seu entendimento) de ser suficiente para dar conta das explicações e justificativas para o crescimento da economia capitalista no período pós-guerras (SANTOS, 2015, p. 195).

Santos (2015) infere ainda, que as formulações da universalização do capital humano amplamente heterogêneo de Schultz, que quantifica o valor econômico do ser humano na relação entre o investimento em educação formal e o aumento da capacidade produtiva do indivíduo, considera a educação como um conjunto de atividades especializadas.

Tais aspectos e/ou elementos constituintes desse contexto, gradativamente, despertam o reconhecimento por parte da classe dominada das injustiças, desigualdades, exploração, desvalorização e submissão, em especial, das populações rurais, que movimentam uma luta em busca e na defesa de uma educação de boa qualidade, justa e coerente com suas realidades e

necessidades, histórica e sistematicamente negligenciadas pelo Estado na América Latina e, em especial, no Brasil.

Na procura constante por uma educação digna, diferenciada, inclusiva, coerente e de boa qualidade para as pessoas que vivem em regiões afastadas das cidades ou simplesmente em áreas não urbanas ou nas novas ruralidades, se faz imprescindível reconhecer e dimensionar os aspetos sociais, políticos, econômicos, culturais, ambientais e ecológicos das pessoas, das populações, das comunidades que vivem e sobrevivem nessas áreas.

Ressaltamos que a articulação entre os países latino-americanos, ou melhor, entre os povos latino-americanos pela luta, proclamação e exigência da educação como direito fundamental da pessoa, das populações e das comunidades, começa a reconhecer-se mais fortalecida por meio da ação e atuação dos e nos movimentos sociais, onde se articulam as resistências em oposição aos modelos neoliberais impostos à sociedade mundial a partir das décadas de 1980 e 1990, no contexto de transição à democracia na América Latina (PALUMBO, 2016).

Contemplamos que países como o Brasil e Argentina, lideraram os desejos e os esforços no reconhecimento da educação rural ou do campo, além de serem líderes na academia e na abertura da possibilidade de articular uma luta entre os países periféricos do capitalismo no continente, pois:

[...] as escolas gestadas e conduzidas por movimentos, os escritórios criados com fins intencionalmente pedagógicos, sobre distintas temáticas relacionadas com a construção política territorial e, finalmente o movimento como sujeito e principio educativo. Por outra parte, e além do espaço-momento abordado, estes estudos se concentram fundamentalmente nas experiências do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) do Brasil, o Movimento Campesino de Santiago do Estero (MOCASE-VC) e o Movimento Nacional Campesino Indígena (MNCI) da Argentina. Estes casos se destacam por seu peso quantitativo em termos de militância, seu considerável recorrido histórico iniciado na década de 1980 e suas proeminentes trajetórias formativas que abarcam três tipos de espaços-momentos formativos (PALUMBO, 2016, p. 222)²⁵.

²⁵ las escuelas gestadas y conducidas por movimientos, los talleres creados con fines intencionalmente pedagógicos sobre distintas temáticas relacionadas con la construcción política territorial y, finalmente, el movimiento como sujeto y principio educativo. Por otra parte, y más allá del espacio-momento abordado, estos estudios se concentran fundamentalmente en las experiencias del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE-VC) que conforma, junto a otras organizaciones, el Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI) de Argentina. Estos casos de estudio se destacan por su peso cuantitativo en términos de militancia, su considerable recorrido histórico iniciado en la década del ochenta y sus prominentes trayectorias formativas que abarcan los tres tipos de espacios-momentos formativos mencionados (PALUMBO, 2016. p. 222).

Pablo Gentili (2005), por sua vez, aponta três teses para a compreensão da relação entre trabalho e educação, contextualiza os processos da reforma educacional na realidade da imposição do neoliberalismo na América Latina, na medida em que:

Na sua formulação clássica, a teoria do capital humano está esgotada, e, isso infelizmente, não parece ser uma boa notícia; empregabilidade é o eufemismo da desigualdade estrutural que caracteriza o mercado de trabalho e que sintetiza a incapacidade – também estrutural – da educação em cumprir sua promessa integradora numa sociedade democrática; a desintegração social promovida pelos regimes neoliberais em contextos marcados por um aumento significativo dos índices de escolarização, demonstra que a educação e o desenvolvimento se relacionam e influenciam, mas não necessariamente de forma positiva (GENTILI, 2004, p. 44-55).

As “promessas” da Teoria do Capital Humano, direcionadas obviamente por interesses burgueses capitalistas, impostas nos países periféricos (explorados e marginalizados), não são minimamente compatíveis com a realidade latino-americana, pois se fossem compatíveis teríamos um correlativo aumento na relação escolaridade e renda dos mais vulneráveis, e, significativa diminuição das desigualdades e injustiças sociais e econômicas.

Apesar da divulgação por parte dos Estados de que os índices de cobertura da educação estão em crescimento; a pobreza e a miséria (disparidade na distribuição da renda) também estão e, de forma muito mais acelerada, visto que:

Os pobres latino-americanos são hoje mais pobres e mais “educados”. “Educados” num sistema escolar pulverizado, segmentado, no qual convivem circuitos educacionais de oportunidades e qualidades diversas; oportunidades e qualidades que mudam conforme a condição social dos sujeitos e os recursos econômicos que eles têm para acessar a privilegiada esfera dos direitos da cidadania (GENTILI, 2005, p. 59).

Voltando para a temática que centraliza a importância do desenvolvimento da luta latino-americana dos movimentos rurais com ênfase na área educacional, a opressão e as injustiças dos Estados e governantes, incrementam o interesse de importantes estudos, que demonstram a importância entre a relação da teoria e a prática pedagógica e aumentam o interesse na área, especialmente, nos modos de articulação da luta pela democracia e pela influência de diversos fatores políticos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e ecológicos, que devem ser transmitidos pela experiência, militância, prática e teoria permanentemente (PALUMBO, 2016).

No processo de manipulação da educação, a tecnocracia é outra ferramenta indispensável para o seu controle pela burguesia. Portanto, é preciso compreender que a ciência e o racionalismo tecnocráticos são componentes da ideologia burguesa na sociedade capitalista contemporânea; interferem diretamente em diversos campos, tanto econômico como educacional, utilizando conhecimento técnico e científico do mundo material para interferir nas estruturas

institucionais, reordenando o sistema socioeconômico especialmente em situação de crise (SANTOS, 2015). Baseados nos princípios de ciência, eficácia, eficiência, tecnologia, racionalidade material e produtividade, a tecnocracia representa:

[...] o conjunto de dispositivos e estratégias, racionalmente construídos por intelectuais, altamente especializados em seus campos de atuação para a regulação, mediação, fiscalização, controle e direção da sociedade, considerando os seus aspectos e condições econômicas, políticas e sociais, em função das necessidades e carências impostas pelas realidades históricas que caracterizaram a sociedade capitalista (SANTOS, 2015, p. 259).

Considerando tais princípios, o Banco Mundial (BM) a serviço e na defesa do grande capital assumiu, na essência tecnocrática, a administração da educação para ajustar os sistemas latino-americanos às suas demandas, baseada em diretrizes empresariais capitalistas como avaliação, competitividade, qualidade, entre outros. “As orientações do BM e demais organismos multilaterais internacionais concentram-se na exaltação da concorrência econômica global, na educação para a economia capitalista assentada no conhecimento e na educação como uma indústria de exportação” (SANTOS, 2015, p. 246).

Em articulação com o neoliberalismo econômico, demarcado em disposições do mercado, regulada pela sociedade capitalista por meio das políticas econômicas para conduzir a racionalidade tecnocrática e a administração do campo social em prol da livre concorrência empresarial, competitividade, livre mercado e individualidade etc., empregadas especialmente no âmbito educacional, pautadas em pressupostos de elevação de qualidade dos serviços prestados, na avaliação de resultados e desempenho dos indivíduos e instituições, a educação se transformou num:

[...] campo altamente complexo, passando a requerer o estabelecimento de uma estrutura organizacional para adequar as suas atividades específicas e complementares às determinações das transformações econômicas, realizando um grande esforço para racionalizar e ajustar as técnicas da administração científica: a escola precisava produzir em massa, visto que estava obrigada a receber e a trabalhar em massa (SANTOS, 2015, p. 264).

Os Estados Unidos tiveram papel fundamental nesse processo, pois consideraram amplamente a concepção da eficiência e eficácia no sistema educativo, especialmente, da livre escolha pelos países, o crescimento de competências básicas e descentralização das decisões, junto com uma cultura avaliativa para reduzir índices de analfabetismo e desigualdades escolares e sociais. Este era o caminho indicado para os países emergentes, para ajustar o sistema econômico e de educação em conformidade com o ideário neoliberal; princípios oficializados no Consenso de Washington (1989) e reafirmados na Conferência Mundial sobre Educação para

Todos (1990) (SANTOS, 2015).

A eficiência do racionalismo tecnocrático é componente da ideologia burguesa na sociedade capitalista contemporânea, na medida em que interfere diretamente em diversos campos, sobretudo, no âmbito econômico e educacional. Já que esta, sempre utilizou e utilizará o aparelho do Estado para a realização de seus intentos, considerando que a burguesia, “historicamente viveu, vive e viverá dependurada no pescoço do Estado para ter total acesso às suas tetas” (SANTOS, 2015, p. 272).

Portanto, a burguesia e todo seu aparelho ideológico, produtivista e estrategista, relega a educação rural para último plano, sobretudo, pela necessidade de constituição de mão de obra barata na periferia do capitalismo. A educação para as populações inseridas em realidades diferentes às meramente urbanas (e não pertencentes à burguesia) ocorre por meio do ensino de instruções básicas (ler, escrever, contar) descontextualizadas da realidade, incoerentes e incongruentes para com essas comunidades, para que permaneçam submissas, subservientes e plenamente dependentes do sistema.

Existe um exército de mão de obra barata para suprir as demandas a baixo custo para os grandes proprietários de terras, de grandes empresas, do agronegócio, que cada vez precisa de menos força de trabalho (mas muita oferta – menor custo) do proletariado em tempos de permanente tecnologização das atividades produtivas. As escolas no meio rural têm sido sistematicamente fechadas e as crianças e adolescentes são obrigados a frequentar as escolas da cidade com mínimas condições de transporte, de alimentação, de aprendizagem, pois as escolas públicas urbanas não são tão bem aparelhadas e não ofertam ensino de boa qualidade e coerente com as necessidades de seus estudantes em sua diversidade. As condições para a prática do processo ensino-aprendizagem de excelência existem, na maioria dos casos, nas escolas destinadas à burguesia, tendo em vista continuar desenvolvendo a capacidade de administrar e criar estratégias para manipular e submeter a massa populacional aos seus interesses.

As elites políticas e econômicas não têm a menor intenção de reduzir as desigualdades socioeconômicas, portanto, jamais promoverão qualquer política em direção à (re)distribuição de riquezas ou bens e serviços de forma justa; jamais disponibilizarão recursos e/ou instrumentos por meio da educação para que o trabalhador e suas comunidades no meio rural possam ter melhor qualidade de vida, pois tais recursos possibilitariam o despertar da consciência e maior capacidade das populações para compreender a verdadeira face do sistema capitalista em sua

essência exploradora e destrutiva, tanto do meio ambiente quanto da força de mão de obra do homem.

Karl Marx (1980), há mais de 150 anos chamava a atenção para a realidade de que o trabalhador para assegurar a manutenção da vida tinha (tem) apenas a força de seus braços para vender ao capitalista, aliás, não existe para o trabalhador outra opção senão a venda de sua força de trabalho em troca de um salário miserável, que diretamente e indiretamente contribui, de forma efetiva, para a preservação dos privilégios e opulência de alguns poucos que concentram a riqueza em suas mãos.

Cabe aqui ressaltar, que o processo de industrialização da produção na América Latina foi mais lento do que aquele ocorrido na Europa e na América do Norte: as áreas rurais foram submetidas e degradadas pelo poder inescrupuloso do capital e, por extensão, a educação utilizada aos préstimos do sistema. A dimensão das exigências político-econômicas capitalistas determinaram as relações econômicas e sociais no interior do sistema e da unidade escolar, demarcando dois aspectos do processo de escolarização:

[...] a) A educação foi transformada em mercadoria de primeira necessidade, adquirida ao preço de produto de alto custo; b) a insuficiente quantidade de vagas (acesso) determinou uma minuciosa seleção dos candidatos, na medida em que conciliou qualidades e habilidades lógicas, psicológicas e úteis, de modo a equacionar a realização do rendimento das atividades de ensino e de aprendizagem (SANTOS, 2015, p. 140).

O capitalismo transformou decisivamente o universo educacional a partir do século XX e, de acordo com as afirmações de Demerval Saviani (2005, p. 17), podemos constatar que “não é possível compreender a história da sociedade contemporânea e mesmo a história da educação, sem compreender o movimento do capital”. O autor esclarece a imbricação entre prática educativa e a prática política e chama a atenção para a necessidade de considerar a relação intrínseca entre ambas, “isto é, toda prática educativa, enquanto tal possui uma dimensão política, assim como toda prática política possui, em si mesma, uma dimensão educativa” (SAVIANI, 2000, p. 84). Cabe mencionar ainda, uma relação externa, onde a política abre novas perspectivas para a prática educativa e vice-versa:

[...] a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição – consolidação – expansão da infraestrutura dos serviços educacionais etc.; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, à difusão das propostas políticas, à formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos, [visto que], no jogo político se defrontam interesses e perspectivas mutuamente excludentes. Por isso, em política o objetivo é vencer e não convencer. [...] Inversamente, em educação o objetivo é convencer e não vencer. O educador, seja na

família, na escola ou em qualquer outro lugar ou circunstância acredita sempre estar agindo para o bem dos educandos. Os educandos, por sua vez, também não veem o educador como adversário [...] (SAVIANI, 2000, p. 85 e 84).

É importante compreender que na existência de uma relação de reciprocidade, a educação sempre, desde os primórdios esteve subordinada à política e ao Estado, por isso a manipulação do processo educacional. Não se pode esquecer que a sociedade de classes, assim como qualquer sistema social, se caracteriza pelo primado da política, o que determina subordinação real e contínua da educação à prática política. Demerval Saviani (2017) considera que:

[...] sendo uma relação que se trava entre antagônicos, a política supõe a divisão da sociedade em partes inconciliáveis devendo, necessariamente, ser partidária. Inversamente, a educação, por ser uma relação entre não antagônicos, supõe a união e tende para a universalidade não podendo, portanto, ser partidária. A prática política se apoia na verdade do poder, enquanto a prática educativa se apoia no poder da verdade. E a verdade, a ciência, não é desinteressada. No entanto, a classe dominante não se interessa pela verdade, pois isso evidenciaria a dominação que exerce sobre as outras classes. Em contraposição, a classe dominada tem todo interesse que a verdade se manifeste porque isso põe em evidência a exploração a que é submetida, engajando-a na luta de libertação. É esse o sentido da frase “a verdade é sempre revolucionária”, o que explica por que a classe efetivamente capaz de exercer a função educativa em cada etapa histórica é aquela que está na vanguarda, a classe historicamente revolucionária (SAVIANI, 2017, p. 228-229).

A legislação da educação relega a segundo plano a implementação de políticas educacionais para desenvolver uma educação coerente, digna, diferenciada, inclusiva e de qualidade para o proletariado; fiéis representantes disso são as incongruências, ausência da prática e fiscalização, ambiguidades e negligências das políticas públicas de educação, praticadas em nosso País, na América Latina e na periferia do capital como um todo. Nesse contexto, está inserida a educação para as comunidades rurais, que são desconsideradas pelos tecnocratas no processo de formulação das políticas, não levam em conta o contínuo movimento de transformação a que estão submetidas essas populações em decorrências das transformações empreendidas pelo processo produtivo capitalista, não existe para eles, hábitos, costumes, tradições, necessidades ou carências locais, o “pacote político” considera tão somente a defesa dos interesses da burguesia.

A escola para as populações que residem no campo carece de oferta de um ensino de boa qualidade social, em que pese a realidade local, todavia inserida numa totalidade, não se deve e não se pode apartar o rural do urbano e vice-versa, pois são partes constituintes da mesma sociedade capitalista, então “se a escola do [e no] campo mudou é por que o próprio campo esta em movimento e é do campo que resulta as reivindicações históricas mais acentuadas pela

garantia do direito à vida com dignidade e valorização humana” (KNIJNIK; WANDERER, 2013, p. 214).

As reivindicações e lutas dos movimentos sociais, articulados com os sujeitos, com as comunidades e com a academia, demarcam a luta em busca de uma educação com princípios e objetivos direcionados a uma batalha pela proclamação dos direitos fundamentais das populações do campo e em oposição a uma educação de essência capitalista neoliberal, imposta e direcionada basicamente para apoiar e fortalecer a lógica produtivista e mercadológica, que beneficia exclusivamente a classe dominante. Nessa contraposição e na perspectiva de se apartar da fundamentação cultural de que o rural representa o velho e o passado, Knijnik & Wandere (2013) argumentam que:

[...] a educação do campo se diferencia da educação rural, pois é construída por e para os diferentes sujeitos, territórios, práticas sociais e identidades culturais que compõem a diversidade do campo. Ela se apresenta como uma garantia de ampliação das possibilidades de homens e mulheres camponeses criarem e recriarem as condições de existência no campo. Portanto, a educação é uma estratégia importante para transformação da realidade dos homens e mulheres do campo, em todas suas dimensões (KNIJNIK; WANDERER, 2013, p. 214).

A articulação mais fortalecida e mais reconhecida por diversos autores na luta de movimentos sociais ganhou destaque na década de 1980, com a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), especialmente pela materialização da Primeira Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, organizada pelo MST em conjunto com a UNB, CNBB e UNICEF, em Brasília, entre os dias 27 a 31 de julho de 1998, para a criação do Movimento Por Uma Educação do Campo (UNESCO/CNBC, 1998).

João Pedro Stédile nos fornece uma objetiva compreensão da necessidade da conquista do direito à educação e a sua completa articulação à propriedade da terra, por meio da realização da reforma agrária no Brasil e da construção de escolas no campo para atender as suas populações:

A reforma agrária é uma luta dos Sem-Terra para se transformarem em cidadãos. Lutam por terra por trabalho e para ter um futuro melhor para suas famílias, e assim se livrarem da exploração dos latifundiários e da miséria que existe no meio rural. Mas apenas a luta pela terra não transforma o sujeito em cidadão, se nós também não democratizarmos o conhecimento, se não tivermos acesso à educação. É por isso que nós do Movimento Sem-terra compreendemos que existe um casamento necessário entre a conquista da terra e a conquista da educação. Só a terra não vai liberar o trabalhador da exploração. E só a escola também não é capaz de libertar o trabalhador da exploração. Entendemos que a Reforma Agrária é a junção destas duas conquistas: ter acesso à terra e ter acesso à escola, ao conhecimento, à educação (STÉDILE apud CALDART, 1997, p. 25).

Esse período – décadas de 1980 e 1990 – foi de grande riqueza no que diz respeito à

participação popular em busca e garantia de direitos políticos, sociais, culturais, ambientais. Vários foram os movimentos sociais que intensificaram a luta e demonstraram a importância de uma educação que realmente pudesse contribuir para a liberdade e fortalecimento dos indivíduos e comunidades nos processos de transformações paradigmáticas das realidades nas que (sobre)viviam, em prol de uma melhor qualidade de vida, garantindo em definitivo os direitos fundamentais individuais e coletivos (BEZERRA NETO, 2010).

Ressalta-se que no intento de teorizar um conjunto de ações da classe trabalhadora que ressurgiram na luta em contraposição ao neoliberalismo em âmbitos rurais e urbanos, é importante mencionar que na década de 1980 esses movimentos postulavam uma (re)apropriação do espaço público e das diversas formas organizativas mais democráticas, em defesa dos direitos humanos, por meio de comunidades eclesiais de base, movimentos indígenas e indígenas-campos, movimentos de mulheres aos que se somaram na década de 1990, novos referenciais empíricos como o Zapatismo do México e outros movimentos sociais de trabalhadores (PALUMBO, 2016).

Esses movimentos demarcam a retomada da luta política, não meramente social, onde interagiram projetos sociais, políticos, econômicos, educacionais, ambientais, diferentes daqueles tradicionalmente políticos, historicamente opressores das ideologias e culturas burguesas. Assim, a política dos movimentos e as opressões e as subordinações constituíram os pressupostos para diversas linhas de pesquisa sobre a dimensão pedagógica dos movimentos populares e sociais (PALUMBO, 2016).

Na contramão das proposições dos movimentos sociais em defesa da escola do campo foi implantado no Brasil, em maio de 1996, o Programa Escola Ativa – derivado do Programa *Escuela Nueva* criado na Colômbia em 1975 e financiado pelo Banco Mundial (BM) a partir de 1986. Este Programa foi implantado ainda em vários países da América Latina como Peru, Equador, Argentina, Chile, Honduras.

O complexo movimento pedagógico denominado Escola Ativa foi constituído por propostas, métodos e articulações de diversos poderes surgindo num marco pedagógico, político e econômico internacional (Europa, Estados Unidos América Latina) teve importante impacto em todas as experiências dos diversos países na sua implantação (LINARES, 2007). Tanto o *Escuela Nueva* quanto o Escola Ativa foram fortemente criticadas por seguirem parâmetros em benefício do modelo capitalista imposto.

De acordo com Flávio Santos (2016, p. 39) “os dois programas [foram] destinados à escolarização de populações rurais, mas partiram das iniciativas de organizações multilaterais internacionais e não da luta e reivindicações de movimentos sociais que defendem a educação para a classe trabalhadora do campo”. Nas palavras de Santos (2016):

As condições e os contextos históricos que envolveram a implantação e o desenvolvimento do *Escuela Nueva* na Colômbia e o Escola Ativa no Brasil se distinguem: ao passo que o primeiro foi introduzido numa região colombiana caracterizada pela cultura cafeeicultora, envolveu as iniciativas locais com a participação de professores das escolas rurais da região até a intervenção do BM (1986) em sua gestão e financiamento. A implementação do Escola Ativa partiu das diretrizes do Banco Mundial, adaptadas da experiência colombiana, sendo instituído no contexto das reformas educacionais decorrentes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia de 5 a 9 março de 1990 (SANTOS, 2016, p. 40).

Nos trilhos do Escola Ativa, a relação educação e política no processo de lutas empreendidas pelos movimentos sociais em defesa de uma educação para as populações do campo, produziu políticas públicas que, se não atenderam às reivindicações em sua totalidade, ao menos contemplaram boa parte das discussões traduzidas em documentos como aquelas decorrentes do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA – 1997) e I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo – que teve no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra seu principal organizador – que, por seu tempo, resultaram na materialização de uma política de Estado por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA – Decreto n. 7.352/2010).

Outra grande conquista dos movimentos sociais foi a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n. 01, de 03 de abril de 2002), que passou a considerar a existência de diferentes grupos humanos que moram e trabalham no campo, como os agricultores familiares, assalariados rurais, sem-terra, ribeirinhos, extrativistas, pescadores, indígenas, quilombolas, entre outros, que apresentam diferentes saberes e formas de relação com a terra, com o mundo do trabalho e da cultura (SANTOS, 2016).

Com o objetivo de revalorizar as políticas públicas de educação do campo, o governo federal retomou as discussões sobre a matéria, que passou a ser entendida como uma estratégia ou ferramenta para a liberação e fortalecimento dos sujeitos que vivem, trabalham e estudam no campo. De acordo com essa concepção o Ministério de Educação (MEC) instituiu, pela Portaria n. 1.374, de 3 de junho de 2003, o Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo (GPT) com a atribuição de articular as ações do Ministério pertinentes à educação do campo, divulgar, debater e esclarecer as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do

Campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino, estabelecidas na Resolução CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, e, apoiar a realização de seminários nacionais e estaduais para a implementação dessas ações (GPT/MEC, 2005).

Em 2004 se consolidou a Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), no escopo da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD), com a atribuição de articular as ações do MEC pertinentes à educação do campo (GPT/MEC, 2005). Essas ações, acompanhadas por instituições no âmbito do MEC e com a participação de representantes de outros entes do governo, organizações e instituições da sociedade civil que atuam na área, especialmente, aquelas que representam os trabalhadores rurais, assumem uma agenda de trabalho para discutir e subsidiar a construção de uma política de educação do campo que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências (GPT/MEC, 2005).

Especificando o direito a uma educação rural ou como passou a ser denominada pelos movimentos sociais no Brasil, educação do campo, acentuou-se a necessidade da elaboração de políticas públicas educacionais coerentes com os povos do campo ou do meio rural, temos como resultado – conforme mencionado acima – a publicação do Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que especifica as populações do campo:

Artigo 1º - §1º: [...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

Em primeiro momento, se pode perceber que o Decreto insere todas as populações do meio rural ou do campo numa única categoria, onde se dispõe uma mesma política para todas as comunidades, grupos, etnias ou populações, sem ter em conta as culturas, tradições, línguas etc., o que por si só, já acarretaria uma série de consequências negativas na busca por uma educação coerente, de qualidade e diferenciada para as pessoas de cada uma dessas comunidades. Portanto, é preciso reconhecer que não todas as comunidades mencionadas produzem as suas condições de existência a partir do trabalho no meio rural.

O Decreto 7.352/2010 dispõe também sobre o entendimento de escola do campo, que é “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010).

Em resumo, os princípios da educação do campo, sintetizadamente, expressam: 1) o respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional de raça e etnia; 2) o incentivo às escolas para formular projetos político pedagógicos específicos e estimular o desenvolvimento das unidades como espaços públicos de investigação, articulando experiências, estudos para o crescimento e fortalecimento social, justo e sustentável em articulação com o mundo do trabalho (BEZERRA NETO, 2010).

As conquistas dos movimentos sociais em defesa da educação para as populações do meio rural são inegáveis, entretanto, há muito que avançar em nosso país para assegurar a oferta e prática de uma educação e de uma escola bem aparelhada e de boa qualidade para os indivíduos e comunidades, na medida em que existe uma série de problemas a ser superada: 1) carência de professores qualificados (especialmente que compreendam a realidade das estudantes); 2) precariedade física das instalações; 3) precariedade física do transporte; 4) precariedade física das vias para chegar às escolas; 5) currículos descontextualizados e incoerentes com as realidades locais; 6) distribuição geográfica das escolas) 7) insuficiência alimentar; 8) distinção de salários entre os professores do campo e da área urbana; 9) salários precários para os profissionais que atuam nas escolas do campo (GPT/MEC, 2005).

Essas dificuldades e carências somam-se aos apontamentos de Luiz Bezerra Neto (2013) sobre as condições de existência e funcionamento das escolas no campo:

Para a população do campo o sistema educacional sempre foi mais perverso, permitindo a existência de prédios escolares em condições miseráveis, professores leigos e muitas vezes voluntários. Pouco tempo de aulas nas classes multisseriadas, pouco ou quase nenhum investimento em recursos pedagógicos, infraestrutura inadequada e sem falar que muitas vezes a manutenção dessas escolas ficava a cargo dos próprios professores ou do fazendeiro. Com essas condições de oferecimento educacional, a possibilidade de ingresso da classe trabalhadora do campo no ensino superior era quase impossível, tanto pela pouca oferta de vaga quanto pelo limitado conhecimento transmitido nas escolas rurais e nos anos de escolaridade que não permitiam sequer a ilusão de concorrer às vagas universitárias (BEZERRA NETO, 2013, p. 13-14).

Enfim, nessa realidade, ainda encontra-se muita precariedade, descaso e injustiça. As populações rurais brasileiras, historicamente, foram relegadas ao esquecimento, tratadas na medida dos interesses econômicos como mão de obra para assegurar o alimento necessário para a manutenção da vida na sociedade capitalista.

A exploração da força de trabalho do homem e a destruição do meio ambiente natural não podem estar vinculadas ao reducionismo da proclamação de direitos fundamentais, mas em

assegurar a efetividade do direito para a liberdade e fortalecimento político, econômico e social dos sujeitos e comunidades das áreas rurais ou do campo. Portanto, a batalha e a atenção por parte das comunidades rurais precisam ser permanentes e de “resistência ativa, pois é indispensável como estratégia de luta por uma escola pública livre das ingerências privadas balizadas pelos interesses do mercado” (SAVIANI, 2017, p. 232).

3.2 Educação Ambiental

Os desafios que o homem tem enfrentado no transcorrer de sua evolução e necessidade de sobrevivência, diretamente vinculada ao meio ambiente natural, requer a sensibilização sobre a sua preservação e da biodiversidade. Claramente a necessidade de sobrevivência desperta no homem a preocupação para entender como se pode utilizar os recursos naturais de forma mais racional, compartilhando conhecimentos de geração para geração, já que desde o primeiro momento que ser humano interferiu no meio ambiente natural, tornou-se indispensável o conhecimento, resultado dessa intervenção; fazendo-se intrínseca para o ser humano, tanto a educação como a educação ambiental (BRITO; PEDRINO, 2006).

A educação ambiental na contemporaneidade tem sua essência na preocupação ligada à destruição dos recursos naturais; a importância e visibilidade da qualidade de vida dos seres humanos. Nos últimos anos, mudanças sociais, culturais e ambientais avivam perguntas em torno de fenômenos como a contaminação e poluição do meio ambiente, a perda de espécies e *habitats*, alterações climáticas, entre outras, que nos levam a percorrer um caminho no entendimento da história.

Em articulação com o crescimento da influência do capitalismo neoliberal, a globalização, os processos de industrialização e de exploração dos ecossistemas e da biodiversidade, essenciais para o sustento de um sistema baseado na exploração de bens e serviços nos levam a reconhecer as consequências devastadoras que estão gerando no e para o planeta.

Nesse contexto e com a intencionalidade de ultrapassar os perversos desafios que trazem diariamente o sistema, aumenta a focalização para o entendimento e reconhecimento de como esses processos estão afetando o meio ambiente e a sociedade. Ambientalistas, acadêmicos, cientistas, pesquisadores e boa parte da sociedade em geral empreendem luta em prol da conservação do planeta, da educação ambiental, do reconhecimento e reparos dos danos causados pelo homem aos ecossistemas e suas espécies (MARTINEZ; 2006).

A crise ambiental focalizada em problemáticas como a contaminação da atmosfera e da biosfera, relacionada às atividades produtivas e de consumo da sociedade, a extinção de espécies, as alterações climáticas e paisagistas, o esgotamento de minerais constituem um fenômeno relativamente recente, que se aprofunda na segunda metade do século XX em decorrência do aumento nos padrões de produção e de consumo, que se estendem aos dias atuais (DIAS, 2000).

Essa crise ambiental é derivada de um longo processo histórico de exploração e uso de recursos nas distintas épocas e lugares do planeta. Já Karl Marx, tinha feito em épocas passadas, uma análise das transformações econômicas e sociais desencadeadas pela grande indústria, manifestando devastadoras consequências nas condições de existência da humanidade; processo marcado pela destruição tanto dos recursos naturais quanto do trabalhador, visto que se aprofunda o processo de exploração de sua força de trabalho. Para Marx, cicatrizes sociais abertas pela indústria, como a subjugação, a exploração, pauperização do trabalhador são algumas das consequências da produção capitalista (DIAS, 2000).

Alguns acontecimentos internacionais que sustentam o incremento da visibilidade e compreensão da relevância da EA e da construção de processos sustentáveis resultam de pesquisas como aquelas traduzidas em obras como *Silent Spring* (Primavera Silenciosa, 1962) – clássico referente história do movimento ambientalista, produzida pela jornalista Rachel Carson, que trata do uso indiscriminado de inseticidas (DDT) na produção agrícola – problemática que aumenta dia a dia, sobretudo, em países como o Brasil. Carson denuncia as intervenções que faz o homem no meio ambiente, especialmente, com a ampla utilização de produtos químicos que tem efeitos devastadores para o planeta. Os estudos da jornalista produziram discussões que levaram a questionamentos sobre para que lugar o “desenvolvimento” esta levando a sociedade? (BRITO; PEDRINO, 2006).

Em 1965, Albert Schweitzer (1875-1965) popularizou a ética ambiental (DIAS, 2000), gerando inquietudes para a compreensão do meio ambiente, já que apresentou um diferente posicionamento e levou a refletir sobre o entendimento de que o meio ambiente não é só analisado e pesquisado cientificamente, nele também influem e articulam-se outros aspetos como a ética. Outro acontecimento que acompanha o processo da emergência da EA ocorreu em 1972, quando o “Clube de Roma” publicou um relatório chamado “Os Limites do Crescimento”, onde fez uma previsão pessimista do futuro da humanidade caso as bases do modelo de exploração e

crescimento demográfico não fossem modificadas, prevendo um possível colapso da humanidade (CELSO, 2002).

Também em 1972, a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou em Estocolmo, Suécia, a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, onde aspectos fundamentais como direitos humanos, gestão dos recursos naturais, poluição e a relação entre o meio ambiente e o desenvolvimento foram amplamente discutidos. Por resultado da Conferência, foi produzido o documento “Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA)” apontando a necessidade de mudar a percepção de que os recursos naturais são inesgotáveis e resilientes em temporalidade humana (CELSO, 2002).

Outros encontros, fóruns, reuniões, conferências se desdobraram, e em âmbito nacional, o governo brasileiro pressionado pelo Banco Mundial, criou a Secretaria Especial do Meio Ambiente, que inicialmente dispunha de apenas três funcionários, o que demonstrava o desinteresse e a negligência do Estado, na ditadura militar, com as questões ambientais em no país. De acordo com Pedrini (1998), o plano de ação das instituições multilaterais mundiais, sugeria a capacitação de professores, assim como a adoção de uma metodologia de ação para a Educação Ambiental em nível mundial (DIAS, 2000).

Em 1975, na Conferência de Belgrado (Iugoslávia), também promovida pela ONU/UNESCO e em resposta ao encontro de Estocolmo, foram estabelecidos princípios e orientações para o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), segundo os quais a EA deve ser contínua, interdisciplinar, integrada às diferenças regionais e envolta para os interesses nacionais (DIAS, 2000). Ainda nessa Conferência, temáticas importantíssimas como as disparidades entre os países do Norte e do Sul (concepção ocidental) e a crescente perda da qualidade de vida foram discutidas.

A Carta de Belgrado expressou a necessidade de uma nova ética global, que trabalhasse a favor da erradicação da pobreza, da fome, do analfabetismo, da poluição e da dominação e exploração humana (DIAS; 2000). Além disso, uma base de dados foi criada que, no início da década de 1980 contava com informações sobre 900 instituições que atuavam com Educação Ambiental com 140 projetos voltados à preservação do meio ambiente (QUINTINO, s/d).

No ano de 1977, aconteceu a realização da Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental, em Tbilisi, ex-União Soviética. Os encaminhamentos definidos nesta Conferência foram adotados por governos, administradores, políticos e educadores em praticamente todo o

mundo. Até hoje é referência internacional (CZAPSKI, 1998 apud CELSO, 2002; DIAS, 2000). Foram definidas 41²⁶ recomendações sobre Educação Ambiental a nível mundial, que deveriam ser trabalhadas com enfoque global e com base interdisciplinar. O processo educativo, por sua vez, deveria ser renovado e reformulado nas bases da educação ambiental no ensino formal e informal, para todas as classes e faixas etárias de forma permanente (DIAS, 2000).

O documento de Tbilisi deixou claro que a Educação Ambiental deveria considerar não somente a fauna e a flora, mas incluir também os aspectos sociais, econômicos, científicos, tecnológicos, culturais, ecológicos e éticos em sua constituição (DIAS, 2000). Uma terceira Conferência Internacional sobre Educação Ambiental, organizada pela UNESCO e PNUMA, aconteceu em Moscou (URSS), no ano de 1987, contando com a participação de 100 educadores ambientais provenientes de 100 países, onde se consideraram temáticas bastante importantes que enriqueceram a trajetória da Educação Ambiental (PEDRINI, 1998).

No ano de 1992, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO-92) e o Fórum Internacional das Organizações Não-Governamentais e Movimentos Sociais, ocorridos no Rio de Janeiro foram os grandes eventos internacionais sobre meio ambiente e Educação Ambiental (CELSO, 2002). Neste evento de grande importância mundial, examinou-se a situação do meio ambiente e as mudanças ocorridas no mundo depois do encontro em Estocolmo, também se identificaram estratégias e recomendações para a proteção ambiental especialmente no âmbito político, onde se promove o aperfeiçoamento da legislação ambiental internacional, assim como, estratégias para a promoção de um desenvolvimento sustentável, reconhecendo a insustentabilidade do modelo de desenvolvimento atual.

Importante documento para o direcionamento de EA foi a Carta da Terra, na qual estão contidos os princípios da ECO-92, que em realidade não têm força de lei, nem detalhamento de medidas concretas a serem adotadas, mas termina sendo um evento reconhecido pelas temáticas trabalhadas (CELSO, 2002).

É importante também mencionar a Agenda 21, documento operacional da ECO-92, que se constituiu em um verdadeiro plano de ação mundial para orientar a transformação de nossa sociedade. O capítulo 36 trata especificamente da Educação Ambiental e a define como área prioritária para trabalhar na sociedade (CELSO, 2002). Outros acordos e tratados internacionais, dentre os quais se destacam a Convenção sobre Biodiversidade. Convenção sobre Mudanças

²⁶ Para maior informação acessar: <http://igeologico.sp.gov.br/wp-content/uploads/cea/Tbilisicompleto.pdf>

Climáticas, e, Acordos para Conservação e Desenvolvimento Sustentável em Florestas, também abriram espaço a novos questionamentos, inquietudes e necessidades para trabalhar a Educação Ambiental (CELSO, 2002). Da mesma maneira:

A Rio-92 corrobora as premissas de Tbilisi e através da Agenda 21, Seção IV, Cap. 4, define as áreas de programas para a E.A, reorientando a educação para o desenvolvimento sustentável. A Conferência Rio-92, atualmente, é conhecida como o encontro internacional mais importante desde que o ser humano se organizou em sociedade (DIAS, 2002, p. 50).

Em 2002 foi realizada em Johannesburgo (África do Sul), o Encontro da Terra, também denominado Rio+10, pois teve a finalidade de avaliar as decisões tomadas na Conferência do Rio em 1992 (CELSO, 2002). A Educação Ambiental de forma mais internacional e geral, pode ser compreendida não como fatos isolados, regionais ou extrínsecos, o que enriquecem a todos os processos, histórias, lutas, pesquisas, encontros etc. Fazer um estudo ou mesmo um resumo de cada fato que influenciou o surgimento e fortalecimento da EA no contexto de sua complexidade traduz o entendimento de que esses processos são intrínsecos ao homem.

Após conhecer os principais antecedentes da EA, devemos imiscuir de forma geral os principais significados do que é a Educação Ambiental para alguns acadêmicos. Conforme afirmamos anteriormente, não podemos limitar e/ou restringir a nossa compreensão da Educação Ambiental aos limites de concepção única e restrita, somente abordando temáticas de conservação da biodiversidade e poluição tem que ir para além disso. Precisamos voltar a nossa atenção para a expressão de significados mais complexos, reconhecendo todos os dinamismos, interações, sendo coerentes com a realidade latino-americana.

A Conferência Sub-Regional de Educação Ambiental para a Educação Secundária, realizada em Chosica no Peru (1976), por exemplo, especifica que a Educação Ambiental tem que ser uma ação educativa permanente em que a comunidade tem a possibilidade de tomar consciência de sua realidade global, bem como do tipo de relações que a humanidade estabelece entre si e com o meio natural, dos problemas resultantes dessas relações e de suas causas mais profundas.

A Educação Ambiental se desenvolve, por meio de práticas que propiciam a vinculação do estudante com a sua comunidade e com “valores e atitudes que promovem um comportamento dirigido à transformação superadora dessa realidade, tanto em seus aspectos naturais como sociais, desenvolvendo no educando as habilidades e atitudes necessárias para dita transformação” (Conferência Sub-Regional de Educação Ambiental, 1976 apud BRASIL/MMA,

2016, p. 1).

A Conferência Intergovernamental de Tbilisi, capital da Geórgia, em 1977, por sua vez, defendeu que a Educação Ambiental deve ser entendida 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” (Conferência Intergovernamental de Tbilisi, 1977 apud BRASIL/MMA, 2016, p. 1).

Michèle Sato e Isabel Carvalho (2005 apud BRASIL/MMA, 2016, p. 1), de sua parte, argumentam que a Educação Ambiental constitui luta política, compreendida em seus aspectos mais efetivos de transformação, caracterizada por uma disputa de posições e proposições sobre o destino das sociedades; “que acredita que mais do que conhecimento técnico-científico, o saber popular igualmente consegue proporcionar caminhos de participação para a sustentabilidade através da transição democrática”.

A substância e o significado de Educação Ambiental para Patrícia Mousinho (2003) representam em si um processo que tem por objetivo “despertar a preocupação individual e coletiva para a questão ambiental” e assegurar “o acesso à informação em linguagem adequada, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica para o enfrentamento das questões ambientais e sociais”. Seu desenvolvimento teria que ocorrer num contexto complexo onde se deveria procurar “trabalhar não apenas a mudança cultural, mas também a transformação social, assumindo a crise ambiental como uma questão ética e política” (MOUSINHO, 2003 apud BRASIL/MMA, 2016, p. 1).

Além dessas definições, outras foram construídas no transcurso dos anos numa diversificação de significados com diferentes discursos e correntes de maneiras de conceber e de praticar a Educação Ambiental, uma vez que as suas práticas ainda se apresentavam em uma perspectiva conservadora e/ou restritiva, como se afirmamos anteriormente (FERRARO JUNIOR, 2007). O que nos leva a refletir que a importância do entendimento da educação ambiental não deve se restringir a uma prática educativa singular ou como uma disciplina, mas como uma ciência complexa e multidisciplinar (MELLO; TRAJBER, 2007).

A Educação Ambiental crítica, vista como sinônimo de outras denominações ou abordagens se caracteriza por ser uma prática social histórica que precisa unir os processos ecológicos aos sociais para ampliar a leitura de mundo, com vistas a intervir na realidade

contemporânea. Nesse sentido, precisamos reconhecer que nos relacionamos por meio de dimensões que construímos na dinâmica de nossa espécie e que nos formam no transcorrer de nossa existência. Portanto, “somos sínteses singulares de relações, unidade complexa que envolve estrutura biológica, criação simbólica e ação transformadora da natureza” (MELLO; TRAJBER, 2007, p. 64).

Portanto, se entende que a complexidade dessa educação engloba natureza, sociedade, ser humano e educação contraindo pontes e saberes transdisciplinares que implicam estipular um movimento para que possamos pensar e agir “sobre elementos micro (currículo, conteúdos, atividades extracurriculares, relação escola-comunidade, projeto político pedagógico) e sobre aspectos macro (política educacional, relação educação-trabalho-mercado, diretrizes curriculares etc.)” (MELLO; TRAJBER, 2007, p. 69).

Para efetivar e institucionalizar todos os processos e transformações das crescentes inquietudes ambientais e da qualidade de vida dos sujeitos e comunidades e, em geral, a preocupação com os recursos naturais, bens e serviços ambientais e a conservação de matérias-primas, base para as produções capitalistas de cada país, torna-se fundamental criar leis direcionadas ao meio ambiente direcionadas à Educação Ambiental, que possam demarcar um caminho para as pessoas e suas comunidades na compreensão de processos e ações que levem todos a ter uma vida sustentável.

A Educação Ambiental não foi durante muito tempo preocupação dos Estados, que não eram conscientes de sua importância e da implementação de sua prática no interior das escolas, por exemplo, para que as crianças tomassem conhecimento da necessidade de preservação do meio ambiente. Nessa direção, a primeira legislação brasileira foi a criação do Código Florestal instituído pela Lei n. 4.771 de 1965, que estabeleceu a semana florestal a ser comemorada obrigatoriamente nas escolas e outros estabelecimentos públicos (Artigo 43).

Desde a década de 1970, alguns órgãos públicos brasileiros voltaram a sua atenção para o meio ambiente e iniciaram os primeiros Programas de Educação Ambiental em parceria com as Secretarias de Estado da Educação, sobretudo, incentivados por uma visão conservadora e por instituições internacionais “disseminando no país o ecologismo, deformação de abordagem que circunscrevia a importância da educação ambiental à flora e à fauna, à apologia do “verde pelo verde”, sem que nossas mazelas socioeconômicas fossem consideradas nas análises” (DIAS, 2000, p. 81). Esse conceito não levava em conta a crítica das injustiças sociais, da pobreza, da

inequidade, do analfabetismo, não levava a pensar na necessidade de transformação social (QUINTINO, s/d).

O marco do trabalho de Educação Ambiental no país é o documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), denominado “Ecologia: Uma Proposta para o Ensino de 1º e 2º Graus”, supostamente baseado na Conferência de Tbilisi, contudo, apresentava um enfoque contrário ao sugerido pela Conferência, pois tratava a Educação Ambiental somente no aspecto das ciências biológicas, esquecendo-se de acrescentar a questão social, econômica, política e cultural (DIAS, 2000).

Tal proposta apresentava um retrocesso grotesco, dada a abordagem reducionista apresentada, na qual a Educação Ambiental ficaria condicionada nos pacotes das Ciências Biológicas, como queriam os países industrializados, sem que se considerassem os demais aspectos da Educação Ambiental (sociais, culturais, econômicos, éticos, políticos etc.), comprometendo o potencial analítico e reflexivo de seus contextos – desde o local até o global –, bem como o seu potencial catalítico-indutor de ações (DIAS, 2000, p. 84).

No ano de 1981 foi elaborada a Lei n. 6.938, que instituiu a Política Nacional de Meio Ambiente, recepcionada pela Constituição Federal de 1988, que incorporou o conceito de desenvolvimento sustentável no Capítulo VI, dedicado exclusivamente ao meio ambiente. Esse foi um avanço muito importante, já que o Brasil é pioneiro na legislação ambiental, tem muitos apontamentos, aspectos bem demarcados e claros, todavia, a sua implementação e efetividade parece não acontecer.

Em 1985, a Coordenadoria de Comunicação e Social e Educação Ambiental, publicou o documento “Educação Ambiental”, reconhecendo depois de mais de dez anos da criação do órgão, que a EA seria a área com menor atuação da Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA). Em realidade:

[...] nem a SEMA nem o MEC, por razões diversas, conseguiram difundir sistematicamente as orientações básicas para o desenvolvimento da EA no Brasil, muito menos promover discussões e aprofundamentos epistemológicos e estabelecer as tais políticas. Foi um caso curioso de autofagia tecnocrata (DIAS, 2000, p. 84-85).

Logo, na Constituição Federal de 1988 se incorporou o conceito de desenvolvimento sustentável e aponta a responsabilidade do poder público em direcionar a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, com o propósito de conscientização pública para a preservação do meio ambiente (Capítulo VI, Artigo 225). Estes dispositivos legais, especialmente, os referentes à gestão ambiental eram muito críticos e acabaram sendo modificados, caracterizando as manobras políticas para defender os interesses do capital privado nacional e internacional, acostumados a

explorar e utilizar os recursos naturais sem nenhuma responsabilidade e a nova legislação impedia a maximização dos lucros (DIAS, 2000).

Se bem as discussões e documentos produzidos nas principais conferências mundiais, nas quais as temáticas sobre o meio ambiente levaram boa parte dos países do mundo a assumir o compromisso de desenvolver estratégias e leis para a implementação de políticas e estratégias em prol do meio ambiente não resultou muito efetivo na sua prática; em 1994, o Ministério de Educação (MEC) e o Ministério de Médio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal (MMA), com a interveniência do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) e o Ministério de Cultura (MinC) com o objetivo de cumprir com tais recomendações construíram o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA²⁷).

Assim, a publicação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) – instituída pela Lei nº 9.795, de 27/4/1999²⁸ - com decreto de regulação em 2002; se propõe para acelerar o processo de institucionalização da EA no país, tendo em conta que para o ensino formal o marco inicial foi a Lei nº 6.938/81. Com a Lei nº 9.795, se geram novos caminhos e retos no campo da educação, especialmente na implantação e fiscalização da EA no ensino no Brasil, reforçado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para abordar as problemáticas ambientais nos ensinos fundamental e médio (MARTINEZ, 2006). Eis os instrumentos e ferramentas viáveis para direcionar questões ambientais, especialmente, aquelas referentes à Educação Ambiental.

Neste sentido, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), como documento de referencia nacional, fortalece a política do Programa Nacional de educação ambiental, criado como Órgão Gestor, por meio do Decreto nº 4.281/2002, integrado pelo Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação (BRASIL, 2014).

Este articula esforços na formulação, monitoramento e avaliação, junto com a participação dos diversos segmentos e esferas sócias (educação formal e não formal, órgãos de governo, instituições da sociedade civil, etc.); para visibilizar, reconhecer e disseminar a educação ambiental. O principal objetivo é informar e motivar a sociedade na construção democrática de sociedades sustentáveis, incentivando a liberdade, igualdade, solidariedade, justiça social e corresponsabilidade (BRASIL, 2014).

²⁷ Para maior informação acessar: <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental/programa-nacional-de-educacao-ambiental>.

²⁸ Para maior informação acessar: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm.

A participação social foi fundamental em sua formulação, já que o órgão gestor realizou uma consulta pública na construção deste programa, com a intenção de fazer inca pé na a redução das desigualdades socioeconômicas, brindando oportunidade pedagógica de formulação participativa e fortalecimento das políticas públicas socioambientais no contexto dos princípios da EA (BRASIL, 2014).

O programa é regido por cinco Diretrizes que demarcam o lineamento no documento especialmente sobre a interação e integração das dimensões da sustentabilidade ambiental – ecológica, ética, sociocultural, econômica, espacial (territorial) e política, em busca de participação social na proteção e recuperação das condições ambientais e por conseguinte da qualidade de vida das pessoas. Neste sentido, professa: 1) Transversalidade e interdisciplinaridade; 2) Descentralização Espacial e Institucional; 3) Sustentabilidade Socioambiental; 4) Democracia e Participação Social; e por último 5) Aperfeiçoamento e Fortalecimento dos Sistemas de Ensino, Meio Ambiente e outros que tenham interface com a educação ambiental (BRASIL, 2014).

Os objetivos do Programa mostram todas as propostas que se desenvolvem no documento, principalmente na promoção, difusão, acompanhamento e fortalecimento da EA no país. Sendo estes (BRASIL, 2014, p. 26):

1. Promover processos de EA - valores humanistas, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências.
2. Fomentar processos de formação continuada.
3. Contribuir para a formação de grupos: programas de intervenção, apoiando e valorizando ações.
4. Fomentar a transversalidade por meio da internalização e difusão da dimensão ambiental nos projetos.
5. Promover a incorporação da EA na formulação e execução de atividades passíveis de licenciamento ambiental.
6. Promover a EA - programas de conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente, prevenção de riscos e danos ambientais e tecnológicos.
7. Promover campanhas de EA nos meios de comunicação de massa.
8. Estimular as empresas, instituições públicas e privadas a desenvolverem programas para capacitação de trabalhadores.
9. Difundir a legislação ambiental.
10. Criar espaços de debate das realidades locais para o desenvolvimento de mecanismos de articulação social.
11. Estimular - apoiar as instituições governamentais e não governamentais a pautarem suas ações, base na Agenda 21.
12. Estimular e apoiar pesquisas, nas áreas científicas.
13. Incentivar iniciativas que valorizem a relação entre cultura, memória e paisagem.
14. Promover a inclusão digital para dinamizar o acesso a informações sobre a temática ambiental.
15. Acompanhar os desdobramentos dos programas de educação ambiental.
16. Estimular a cultura de redes de EA, valorizando a forma de organização.

17. Garantir junto às unidades federativas a implantação de espaços de articulação da EA.
18. Promover e apoiar a produção e disseminação de materiais didático - pedagógicos e instrucionais.
19. Sistematizar e disponibilizar informações sobre experiências exitosas e apoiar novas iniciativas.
20. Produzir e aplicar instrumentos de acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações do ProNEA (BRASIL, 2014. p. 26).

Assim desprendem-se uns princípios planteados para o programa os quais são: 1) Concepção de ambiente em sua totalidade; 2) Abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais, etc. 3) Respeito à liberdade e à equidade de gênero. 4) Reconhecimento da diversidade cultural, étnica, racial, genética, de espécies e de ecossistemas. 5) Enfoque humanista, histórico, crítico, político, democrático, participativo, inclusivo, dialógico, cooperativo e emancipatório. 6) Compromisso com a cidadania ambiental (BRASIL, 2014).

Também inclui: 7) Vinculação entre as diferentes dimensões do conhecimento. 8) Democratização na produção e divulgação do conhecimento e fomento à interatividade na informação. 9) Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. 10) Garantia de continuidade e permanência do processo educativo. 11) Permanente avaliação crítica e construtiva do processo educativo. 12) Coerência entre o pensar, o falar, o sentir e o fazer. E por ultimo, 13) Transparência (BRASIL, 2014).

Por último se exibem as linhas de ação e estratégias planteadas, as quais se dividem em cinco: a primeira faz referência a “Gestão e planejamento da EA no país”, neste se plante a importância do planejamento com base numa gestão ambiental integrada, a formulação e implantação de políticas públicas de âmbito local, a criação de interfaces entre a EA e programas e políticas de governo; também se promove neste sentido a articulação e mobilização social como instrumento de EA, os estímulos para o empreendimento de projetos do setor produtivo e por ultimo o apoio institucional e financeiro a ações de EA (BRASIL, 2014).

A segunda estratégia o ação “Formação de educadores e educadoras ambientais”, expõe a importância da formação continuada de educadores, educadoras, gestores e gestoras ambientais, no âmbito formal e não formal; o seja em todas as esferas da sociedade para mesmo o melhoramento e fortalecimento ecológico e social. A terceira faz referência à importância da “Comunicação para a EA”, também apontando a consideração da tecnologização sustentável em prol da EA, além do apoio na elaboração de materiais educativos e didático-pedagógicos (BRASIL, 2014).

A quarta estratégia, “Inclusão da educação ambiental nas instituições de ensino”, pretende desenvolver incentivos à inclusão da dimensão ambiental nos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino, especialmente em estudos, pesquisas e experimentos. Por último reconhecemos a quinta e última linha de ação que é o “Monitoramento e avaliação de políticas, programas e projetos de educação ambiental” que pretende impulsar os análises, monitoramento e avaliação de políticas, programas e projetos de educação ambiental, por intermédio da construção de indicadores (BRASIL, 2014).

Respeito as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental criadas por meio da Resolução do CNE nº 2, de 15 de junho de 2012, o Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação/CNE; estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Em conformidade com a Lei 4.024 de 1961, com a lei nº 9.131 de 1995 e a nº 9.394 de 1996 e com o parecer do CNE/CP nº 14/2012. Considerando a Constituição Federal de 1998 onde resolve que o Poder Público deve promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, pois “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (Artigo 225).

Referencia-se nas leis, normativas e decretos anteriores, relacionados com a educação e com o meio ambiente em geral. Ratifica-se neste que a educação ambiental deve ser ministrada a todos os níveis de ensino, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente. Dispõe especificamente sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), como componente essencial e permanente da educação, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades reconhecem a relevância e a obrigatoriedade da Educação Ambiental; além que para a Educação em Direitos Humanos incluindo os direitos ambientais no conjunto dos internacionalmente reconhecidos, define que a educação para a cidadania compreende a dimensão política do cuidado com o meio ambiente local, regional e global. O atributo “ambiental” na tradição da Educação Ambiental brasileira e latino-americana não é empregado para especificar um tipo de educação, mas se constitui em elemento estruturante que demarca um

campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental.

O reconhecimento do papel transformador e de fortalecimento da Educação Ambiental torna-se cada vez mais visível diante do atual contexto nacional e mundial em que a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias evidencia-se na prática social.

O documento da diretrizes apresenta no Título I – Objeto e Marco Legal – no Capítulo I – Objeto, expõe os objetivos a ser implementados nos sistemas de ensino e suas instituições de Educação Básica e Superior, além de caracterizar a EA em toda sua complexidade. No capítulo II – Marco Legal - expõe o como deve ser implementada e que deve incluir nas diferentes modalidades e níveis de ensino do país; neste campo é importante mencionar um Parágrafo Único referente à formação complementar que devem receber os professores, com o propósito de atender de forma pertinente ao cumprimento dos princípios e objetivos da EA.

No Título II – Princípio E Objetos – no Capítulo I – Princípios da Educação Ambiental – aprimora com base na Lei nº 9.795, nos princípios da EA dentro do marco da construção de sociedades justas e sustentáveis, expondo os valores que devem-se trabalhar (Liberdade, igualdade, solidariedade, justiça social, educação, etc.). No Capítulo II – Objetivos da Educação Ambiental – explica como devem-se concretizar nas diferentes fases, etapas, modalidades e nível de ensino a EA; que deve ser abordado, aprofundado, promovido, estimulado para lograr os objetivos propostos.

Do Título III – Organização Curricular - se desprendem, os compromissos das instituições a importância dos currículos, da inserção da EA nos projetos Político Pedagógicos (PPP) e nos outros projetos e planos institucionais. Também expressa a importância e articulação ente diversos saberes e valores; além de demarcar que se deve estimular, como se deve contribuir e promover nos diferentes aspectos, regimentos, conhecimentos para a implementação da EA nas instituições de ensino.

No Título IV – Sistema de Ensino e Regime de Colaboração – se expõe as responsabilidades, em especial da importância do fomento e financiamento, tanto dos órgãos públicos responsáveis pela implementação, seguimento e verificação da prática das diretrizes como as responsabilidades das instituições parceiras com regímen colaborativos e os centros

educacionais em se. Também esclarece sobre a importância da criação de normas complementares nos Estados e ou municípios, e sobre a necessidade de articular esforços entre diferentes setores públicos e privados da sociedade.

Em fim, as decisões tomadas no âmbito dos Ministérios Federais, de autarquias governamentais como o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) criaram grande expectativa inicialmente, apoiadas por organizações não governamentais (OnGs), universidades, entidades de classe, sociedade civil, que acrescentam ao processo, a superação de barreiras para a implementação das políticas direcionadas ao cuidado e preservação do meio ambiente e da Educação Ambiental (DIAS, 2000).

4 ESCOLAS RURAIS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM PIRACANJUBA/GO

Neste capítulo se contextualiza a pesquisa e disponibiliza a informação concreta da história, características e localização geográfica do município de Piracanjuba, junto com informações gerais, sociais e econômicas da região e da constituição do município para compreender melhor o contexto social e espacial onde se desenvolve o estudo. De igual forma, se apontam as disposições legais que regem a educação, além de exibir estatísticas e dados educativos; considerando informações de instituições como o Instituto Mauro Borges, o Ministério de Educação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. As informações relevantes como a quantidade de escolas, quantidade de estudantes matriculados, caracterização das instalações etc., são consideradas para que possamos compreender a conjuntura e a realidade das unidades escolares.

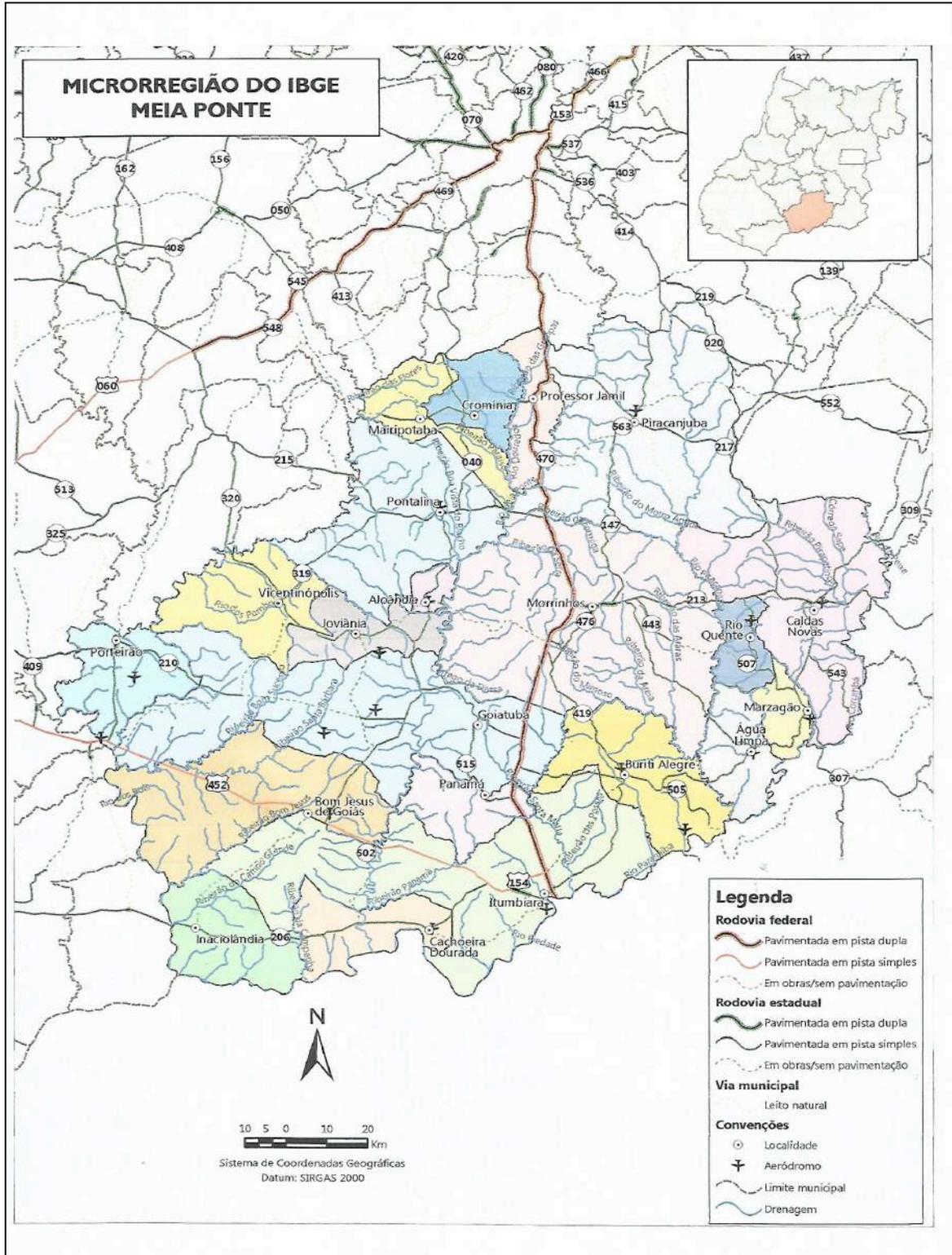
4.1 O Município de Piracanjuba/GO

O município de Piracanjuba foi criado em decorrência da descoberta de ouro na cidade de Santa Cruz, com a intencionalidade de estabelecer relações de comércio entre os Estados de Goiás, Minas Gerais e São Paulo, assim, se estabelecem mais e mais pessoas na região, além do que, vias e estradas são construídas para viabilizar a comunicação e o transporte da região com o restante do país. Devido às suas características geográficas, além, das comunidades nativas, constituiu-se um lugar propício para criar acampamentos e as primeiras moradias na região, especialmente por mineiros paulistas e negros escravos, ou quilombolas (IBGE; 2017).

O povoamento tornou-se efetivo a partir de 1831, com a construção da capela de Nossa Senhora de Abadia, pelo religioso Francisco José Pinheiro, também de origem portuguesa, vindo do município de Oliveira (Minas Gerais). O povoado criado pelo Padre Marinho passou a se chamar Pouso Alto a partir de 1833 e, em 1855, foi elevado à categoria de distrito (IBGE; 2017). Em 2 de agosto de 1869, recebeu uma nova denominação: Nossa Senhora da Abadia do Pouso Alto, por meio da Resolução Provincial nº 428. A Vila, em 18 de novembro de 1886, ganhou o *status* de município sob a denominação de Piracanjuba²⁹, por meio da Lei nº 786.

²⁹ De acordo com uma lenda popular, existiam na região duas tribos indígenas rivais, os Pirocões e os Jubarás. O guerreiro Pirocão apaixonou-se pela filha do Cacique Jubará e na angustia da impossibilidade do romance e do relacionamento, decidiram cometer suicídio, afogaram-se no rio, foi quando os indígenas descobriram um peixe de cabeça amarela o qual relacionaram com a morte do casal e decidiram chamá-lo de Piracanjuba.

Figura 1 - Microrregião Meia Ponte/GO - Brasil



Fonte: IMB/IBGE (2014)

Nos dias atuais, Piracanjuba é considerada um dos principais municípios goiano (IBGE, 2017), é parte integrante da Microrregião Meia Ponte – uma das 15 (quinze) microrregiões que subdividem o Estado de Goiás (Figura 1). A Microrregião Meia Ponte é composta pelos seguintes municípios: Água Limpa, Aloândia, Bom Jesus de Goiás, Buriti Alegre, Cachoeira Dourada, Caldas Novas, Cromínia, Goiatuba, Inaciolândia, Itumbiara, Joviânia, Mairipotaba, Marzagão, Morrinhos, Panamá, Pontalina, Porteirão, Professor Jamil, Rio Quente e Vicentinópolis, totalizando em 21 municípios que ocupam uma área de 21.327,25 km² (IBGE, 2017).

Nessa microrregião, a maior parte da economia é sustentada pela agropecuária, devido as características geomorfológicas, tipo de solo e climatologia favoráveis para essas atividades, além do que, com a incursão da agroindústria tornou-se possível o desenvolvimento mais acentuado da monocultura e da pecuária extensivas. As principais culturas praticadas são: a soja, cana de açúcar, milho, algodão, feijão, arroz, tomate e sorgo (OLIVEIRA; SOUSA, 2012).

De acordo com as informações do IBGE, Piracanjuba contava em 2010 com uma população de 24.026 habitantes, sendo que deste total, 6.558 pessoas residiam no meio rural. Seu território ocupa a porção sul do Estado e tem uma área de 340.086,7 km² e as seguintes coordenadas geográficas: Latitude Sul 17°17'47"; Longitude Oeste 49°0'38". Está posicionado a 740 metros de altitude e faz fronteiras com os municípios de Morrinhos, Professor Jamil e Cristianópolis (IBGE, 2016; PIRACANJUBA, 2016).

Os rios Piracanjuba, Meia Ponte e Piratinga banham o município, além de diversos ribeirões e córregos. Piracanjuba é bem servida de rodovias no Estado, sendo cortada pelas federais BR-153 e BR-352 e as estaduais GO-217 e GO-413, além de diversas rodovias municipais.

Da região em que Piracanjuba é parte componente, segundo Oliveira e Sousa (2012), há três tipologias de domínios climáticos com base na precipitação e na temperatura, que varia de trópico quente e subquente a úmido e subúmido e a pluviometria entre 1.250 mm e 1.750 mm anuais. Também na região prevalecem duas estações bem definidas, sendo uma quente e chuvosa e a outra de temperatura amena e seca. De acordo com Nimer (1989 apud OLIVEIRA; SOUSA, 2012, p. 33) “a variação normal do período seco ocorre especialmente de dois a quatro meses e raros são os anos em que ele se estende por cinco meses, [...] o período de insuficiência de chuva dura normalmente de cinco a setes meses”.

Na pesquisa desenvolvida sobre o município de Piracanjuba, Oliveira e Sousa (2012)

demonstram que a distribuição da precipitação ao longo do ano está dividida em “seca”, a qual se inicia no mês de maio e finaliza em meados do mês de setembro; e, uma “chuvosa”, que tem início em meados de setembro e finaliza no mês de abril. O mês que tem maior índice de precipitação é janeiro e as menores concentrações verificam-se em julho. Na comparação com outros municípios da Microrregião, Piracanjuba tem a maior média de intensidade pluviométrica, chegando a 1.711 mm (22% a mais que outros municípios da mesma região), além de demonstrar que teve o volume de precipitações mais elevado entre o ano de 1995 e 2010.

É importante mencionar que as fortes precipitações, junto à monocultura extensiva e à pecuária, constituem problemas de erosão acentuados, aumentando a dificuldade para transitar nas estradas, especialmente, na zona rural da região. As propriedades físico-químicas dos solos são determinantes para o grau de suscetibilidade aos processos erosivos pluviais quando são expostos às intempéries climáticas por longo período de tempo. Tendo em conta que a ação das águas pluviais por meio do transporte de partículas tem um impacto direto no solo desnudo, o que contribui para os processos erosivos (OLIVEIRA; SOUSA, 2012).

Com o início das chuvas começa o processo de degradação e transporte do solo com as águas pluviais, que tem pouca capacidade de infiltração (devido ao desflorestamento e esgotamento do solo pela monocultura e pecuária) o que acentua a degradação.

A microrregião Meia Ponte apresenta diferentes usos e manejos dos solos relacionados às práticas agropecuárias que, associadas com as características do meio físico, notadamente, solos profundos com textura média arenosa, declividade média e elevada em alguns setores do modelado e concentração pluviométrica entre seis e oito meses do ano, conferem a essa porção do Estado a ocorrência de muitos focos erosivos de grande porte (OLIVEIRA; SOUSA, 2012. p. 44).

A ocorrência de processos erosivos em Piracanjuba esta relacionada à forma de uso e ocupação do solo, intensificado segundo o manejo; todos esses processos junto com as características pluviométricas da região contribuem para a degradação dos solos e, por consequência, das estradas, o que afeta de maneira direta as possibilidades de assistência aos estudantes das escolas que ficam na zona rural; já que muitas vezes mesmo com o transporte escolar, torna-se impossível chegar a escola.

4.2 Educação no Município de Piracanjuba/GO

O município de Piracanjuba é responsável pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, conforme disposições legais especificadas na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB

9.394/1996). De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) –, da Secretaria Municipal de Educação, do Plano Municipal de Educação (2015-2025) e do Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (IMB), se apontam algumas informações e indicadores importantes das unidades escolares de Piracanjuba (Figura 2).

Tabela 1 - Número de Estabelecimentos de Ensino Municipais

ESTATÍSTICAS MUNICIPAIS																	
ESTABELECIMENTOS DE ENSINO - TOTAL (NÚMERO)																	
MUNICÍPIO	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Piracanjuba	37	38	32	33	33	31	30	30	29	29	27	26	26	26	26	26	26
Definição(s):	Apresenta o número total de estabelecimentos de ensino. A soma de estabelecimentos de ensino pré-escolar, fundamental e médio.																
Fonte(s):	Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - MEC/INEP Secretaria de Estado da Educação - SEE																

Fonte: IMB (2017)

Os dados mostram que entre os anos 2000 e 2016 a quantidade de unidades educativas diminuiu consideravelmente, visto que no ano 2000, o município contava com 37 escolas e em 2016 somente 26 unidades permaneceram funcionando, ou seja, em apenas 6 anos 11 escolas encerraram as suas atividades, o que representa o fechamento de quase 2 escolas por ano (mais exatamente: 1,8 unidade educativa/ano). Em relação ao número de estudantes matriculados nas escolas do município, podemos observar a variação entre os anos de 2000 até 2016, em conformidade com as informações disponibilizadas pelo Instituto Mauro Borges (Tabela 2).

Podemos observar que a quantidade de estudantes regularmente matriculados nos distintos níveis de ensino – infantil, fundamental, médio, educação de jovens e adultos – têm sofrido alterações consideráveis, sobretudo, ao apreciarmos o quadro geral, é possível constatar uma diminuição substancial no número de matrículas no período dos anos de 2000 e 2016, um total de 2.088 matrículas a menos. Na educação infantil (creche) especificamente, a relação é inversa, pois houve um crescimento significativo de 150 para 219 crianças matriculadas em 2001 para 219 em 2016, sendo que deste total, inclui-se 18 matrículas realizadas em instituições privadas no ano de 2016.

Tabela 2 - Matrículas Piracanjuba/GO - Brasil (2000-2016)

	Matrículas																	
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
Total (alunos)	6.698	6.588	6.914	7.225	7.037	6.796	6.800	6.623	6.044	5.719	5.258	5.276	4.921	4.850	4.861	4.648	4.610	
Matrículas na Alfabetização - Total (alunos)	420	516	525	538	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Matrículas na Creche - Estadual (alunos)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Matrículas na Creche - Federal (alunos)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Matrículas na Creche - Municipal (alunos)	-	150	250	333	261	250	336	432	288	277	142	228	217	229	261	222	201	
Matrículas na Creche - Particular (alunos)	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	20	24	18	
Matrículas na Creche - Total (alunos)	-	150	250	333	261	250	336	436	288	277	142	228	217	229	281	246	219	
Matrículas na Educação de Jovens e Adultos - Estadual (alunos)	-	-	133	365	424	313	252	130	111	144	89	60	9	26	11	9	122	
Matrículas na Educação de Jovens e Adultos - Federal (alunos)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Matrículas na Educação de Jovens e Adultos - Municipal (alunos)	40	72	272	284	201	240	285	378	288	281	254	277	258	273	272	213	84	
Matrículas na Educação de Jovens e Adultos - Particular (alunos)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Matrículas na Educação de Jovens e Adultos - Total (alunos)	40	72	405	639	625	553	537	508	399	425	343	337	267	299	283	222	206	
Matrículas na Educação Especial - Estadual (alunos)	52	43	-	-	-	8	11	44	56	49	48	47	56	47	39	44	42	
Matrículas na Educação Especial - Federal (alunos)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Matrículas na Educação Especial - Municipal (alunos)	-	-	5	-	-	34	46	46	56	7	7	8	14	17	26	31	54	
Matrículas na Educação Especial - Particular (alunos)	-	-	-	-	-	-	-	1	3	-	-	1	1	1	2	2	3	
Matrículas na Educação Especial - Total (alunos)	52	43	5	-	-	42	57	91	115	56	55	56	71	65	67	77	99	
Matrículas na Educação profissional (nível técnico) - Estadual (alunos)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	33	13
Matrículas na Educação profissional (nível técnico) - Federal (alunos)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Matrículas na Educação profissional (nível técnico) - Municipal (alunos)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	30	46
Matrículas na Educação profissional (nível técnico) - Particular (alunos)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Matrículas na Educação Profissional - Total (alunos)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	63	59
Matrículas na Pré-Escola - Total (alunos)	343	397	424	434	418	449	589	571	528	462	469	545	415	490	573	521	583	
Matrículas na Pré-escolar - Estadual (alunos)	-	-	15	-	-	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Matrículas na Pré-escolar - Federal (alunos)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Matrículas na Pré-escolar - Municipal (alunos)	255	300	306	306	242	254	451	467	444	388	385	450	308	377	491	448	498	
Matrículas na Pré-escolar - Particular (alunos)	88	97	103	128	176	175	-	104	84	74	84	95	107	113	82	73	85	
Matrículas no Ensino Fundamental - Estadual (alunos)	3.437	2.586	3.250	2.392	2.444	2.383	2.138	1.869	1.571	1.449	1.428	1.313	1.229	1.123	1.015	1.044	940	
Matrículas no Ensino Fundamental - Federal (alunos)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Matrículas no Ensino Fundamental - Municipal (alunos)	1.219	1.648	968	1.732	2.120	1.942	1.924	1.992	1.975	1.926	1.718	1.754	1.662	1.565	1.517	1.485	1.539	
Matrículas no Ensino Fundamental - Particular (alunos)	289	314	301	305	340	382	414	388	350	305	310	284	299	317	323	331	321	
Matrículas no Ensino Fundamental - Total (alunos)	4.945	4.548	4.519	4.429	4.904	4.707	4.476	4.249	3.896	3.680	3.456	3.351	3.190	3.005	2.855	2.860	2.800	
Matrículas no Ensino Médio - Estadual (alunos)	821	790	708	736	661	643	662	653	715	703	668	617	611	633	675	692	698	
Matrículas no Ensino Médio - Federal (alunos)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Matrículas no Ensino Médio - Municipal (alunos)	9	15	19	30	28	26	39	53	42	45	46	52	57	44	42	30	46	
Matrículas no Ensino Médio - Particular (alunos)	68	57	59	86	140	126	104	62	61	71	79	90	93	85	85	77	58	
Matrículas no Ensino Médio - Total (alunos)	896	862	786	852	829	795	805	768	818	819	793	759	761	762	802	799	802	

Fonte: IMB (2017)

Em relação à quantidade de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em 2000, observamos um total de 40 estudantes matriculados e a ocorrência de um enorme salto para 206 estudantes matriculados nesta modalidade de ensino em 2016, considerando as escolas públicas: municipais e estaduais. Para a educação especial os números oscilam entre 52 e 96 matrículas nas escolas públicas. Em números totais – incluindo as escolas particulares –, no ano 2000 eram 52 estudantes matriculados saltando para 99 em 2016. O ano com maior número de estudantes foi 2008 e o menor 2002, com apenas 5 estudantes. Os dados sobre a educação profissional (nível médio técnico) remetem-se ao ano de 2015, com um total de 63 estudantes,

verifica uma ligeira queda para o ano seguinte no número de matrícula para 59 estudantes regulares.

A maior parte de estudantes matriculados na pré-escola frequenta escolas municipais, não se observa registros de estudantes matriculados em escolas estaduais; as matrículas oscilam entre 242 em 2000 para 498 em 2016. As escolas particulares, neste caso, recebem uma quantidade importante de estudantes: em 2000 a quantidade de estudantes foi de 88 e no ano 2016 foi de 85. Os valores entre esses anos oscilam entre 73 estudantes para o ano 2015, que é a menor quantidade de matriculados, e 176 estudantes para o ano 2004 representando o maior número.

O número de estudantes de ensino médio matriculados entre os anos 2000 e 2016 oscilam entre 898 e 802, com a quantidade mínima de matrículas em 2011, de 759 e uma máxima de 898, no ano 2000. Observamos que as quantidades não têm muitas variações no total de estudantes matriculados no município. A maior quantidade de estudantes estava matriculada em escolas estaduais. Especificamente no ano 2000 tinham 821 matriculados e em 2016, se registraram 698 estudantes, entre esses anos se visualiza uma diminuição considerável. Por outro lado, as escolas particulares têm se mantido mais ou menos estáveis, no ano 2000 havia 68 estudantes matriculados e no ano de 2016, 58 estudantes.

Em relação aos estudantes matriculados no Ensino Fundamental, verificamos nos dados gerais que no decorrer dos anos 2000 até 2016, houve uma diminuição considerável; para o ano 2000 se registraram 4.945 estudantes matriculados, entre o município, o Estado e a rede privada e, em 2016, o total foi de 2.800 estudantes. Especificamente para as escolas estaduais, essa diminuição foi mais evidente, já que para o ano 2000, o total de estudantes matriculados era de 3.437 e de 940 no ano 2016. Observa-se uma diminuição clara em cada ano. Nas escolas particulares desde o ano 2000, há uma relativa variação, ou seja, 298 estudantes, verificando-se um aumento contínuo, no total de estudantes para o ano 2016 com 321.

No concernente aos estudantes matriculados nas escolas municipais observamos que desde o ano 2000 tem tido um aumento, de 1.219 estudantes para 1.539 em 2016. Os números de forma geral demonstram algumas oscilações, mas não são muito abruptas. Os registros variam entre 968 estudantes como valor mínimo no ano 2002 e com o valor máximo de 1.992 para o ano de 2007.

Existe na atualidade em Piracanjuba, 26 unidades escolares que trabalham desde Creche até o Ensino Médio, das quais 22 são públicas e 4 privadas (Figura 4). Estas abarcam a Creche (de 0 ao 3 anos), Ensino Infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 5º, Ensino Fundamental de 6º ao 9º, Ensino Médio e uma escola de Ensino Especial. Quanto ao Ensino Superior, existem 3 universidades privadas que marcam presença no município: a Faculdade de Piracanjuba (FAP) e as universidades a distância: Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR) e a Universidade Paulista (UNIP).

Tabela 3 - Unidades de Ensino do Município de Piracanjuba/GO

Unidade de Ensino	Públi ca	Priva da	Creche 0 a 3 anos	EI	EF 1º ao 5º	EF 6º ao 9º	EJ A	EM	EE
Creche Municipal Sininho	x		X						
Centro municipal de educação infantil Tia Emilia	x		X	X					
Creche Municipal Camp II e Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Mundo Mágico	x		X	X	X				
Creche Municipal Lar das Crianças e Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Sonho Angelical	x		X	X	X				
Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Reino Encantado	x			X	X				
E.M.E.B. Sérgio Honorato da Silva e Souza	X			X	X	X			
E.M.E. B Urbano Pedro Guimarães	X			X	X	X		X	
E.M.E.B. Serra Negra	X			X	X	X			
E.M.E. B Modesto Antônio de Paula	X			X	x	X			
E.M.E. Esp.Giovana Dafico de Oliveira Daher	x								X
E.M.E.B. José Marcelino de Lima	X			X	x	X			
E.M.E.B. Coronel João de Araújo	X					X	X		
E.M.E.B. Maria Barbosa de Amorim	X			X	X	X			
E.M.E.B. Maria Aparecida dos Reis	X			X	x				
Escola Estadual José Feliciano Ferreira	X					X			
Escola Estadual de Tempo Integral Dom Bosco	X			X	X				
Escola Estadual de Tempo Integral Juscelino Kubistchek de Oliveira	X				X				
Escola Estadual de Tempo Integral Abdala Daher	X				X				
Escola Estadual Dom Emmanuel Gomes de Oliveira	X				X				
Colégio Estadual Ruy Brasil Cavalcante	X							X	
Escola Estadual de Tempo Integral Leo Lynce	X					X			
Escola Estadual Dona Clotilde Costa	X			X	x	x			
Escola Rosa e Azul		X		X	x	X			
Escola Sol Nascente		X				X			
Colégio Osvaldo Cruz		X						X	
Centro Educacional Durval de Faria Júnior		X	X						

Fonte: Piracanjuba/GO (2015)

Estas 26 unidades que trabalham até o Ensino Médio estão divididas em: oito sedes de Colégio e Escolas Estaduais, das quais: uma oferece ensino infantil e ensino fundamental I (do 1º ao 5º), três oferecem só ensino Fundamental I (1º ao 5º), duas oferecem só ensino fundamental II (6º ao 9º), uma oferece desde ensino infantil até ensino fundamental I e II e há apenas um único colégio que oferece ensino médio.

Existem no município quatro instituições privadas, as quais se discriminam em: um centro educacional que oferece creche, uma escola que oferece desde o ensino infantil até o ensino fundamental I e II, uma escola que só oferece ensino fundamental II e um colégio que oferece ensino médio.

No que concerne às 14 Escolas Municipais, existem: quatro unidades que oferecem creche (0 a 3 anos) das quais, uma oferece só creche, uma creche e ensino infantil e as outras 2 creche, ensino infantil e ensino fundamental I. As outras 10, das quais cinco pertencem à zona urbana e cinco à zona rural. Discriminam-se as cinco da zona urbana da seguinte maneira: uma escola de ensino especial, duas escolas que oferecem ensino infantil e ensino fundamental I, uma escola que oferece desde ensino infantil até ensino fundamental I e II e uma última que oferece ensino fundamental II e EJA (Ensino de Jovens e Adultos). Apresenta-se a tabela do Plano Municipal de Educação do Município de Piracanjuba (2015 - 2015) de onde se obteve a informação analisada anteriormente:

Sobre as escolas rurais, a partir da análise da legislação brasileira, podemos considerar que a Secretaria de Educação Municipal de Educação (SME) de Piracanjuba reconhece a importância do trabalho e a legitimação do direito por uma educação no/do campo digna e de qualidade, pois:

Não podemos permitir que a Educação no Campo não seja vista com outros olhos a partir da construção deste plano de trabalho, uma vez que criar políticas para esta modalidade educacional é um grande desafio, partindo do pressuposto que há uma diversidade das populações rurais do nosso município. Além de desafiador será uma tarefa que o município juntamente com movimentos sociais e sindicais do campo farão em parceria, com grande cautela, pensando em um bem comum relacionado ao direito desta população à educação (PIRACANJUBA, 2015, p. 46).

A SME reconhece também, que a discussão se inicia com o Parecer CNE nº 36/2001, que se refere ao estudo do tratamento recebido pela Educação do Campo, que se articula e respalda legalmente com outros documentos como a:

Resolução do CNE/CBE nº 1/2002, Parecer CNE/CBE nº 3/2008, Resolução CNE/CBE nº 2/2008, Lei nº 11947/2009, Decreto nº 6755/2009 e decreto nº 7352/2010. Neste conjunto de Leis, as orientações são bem definidas para o atendimento da Educação do campo, estabelecendo uma discussão conceitual, mapeando adequações nas escolas da

zona rural (BRASIL, 2015, p. 46).

A partir dessas considerações, se reitera que a presente pesquisa está focalizada em cinco Escolas Municipais Rurais, sendo importante descrever de maneira mais precisa e detalhada, cada uma delas:

A Escola Municipal de Educação Básica Urbano Pedro Guimarães está situada na Fazenda Areia (Localização: -17.11585°, -48.98735°), oferece a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No Ensino Fundamental do 1 ao 5 ano estão matriculados 48 estudantes (parte dos sujeitos de nossa pesquisa) e são atendidos por 4 professores e 39 funcionários técnico-administrativos e operacionais. A escola conta com alimentação para os estudantes, água filtrada, água de poço artesiano, energia da rede pública, fossa e acesso à internet; o lixo é destinado à queima.

Figura 2 - Escola Municipal de Educação Básica Urbano Pedro Guimarães



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2016)

Referente às dependências têm: 13 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, quadra de esporte, banheiros, sala de secretaria, despensa, pátio coberto e descoberto, almoxarifado, área verde, cozinha e biblioteca. Equipamentos: computadores para administração e estudantes, TV, DVD, antena parabólica, copiadora, retroprojetor, impressora, aparelho de som, projetos multimídia (Datashow), câmara fotográfica e filmadora.

A Escola Municipal de Educação Básica José Marcelino de Lima está situada no Povoado José Marcelino de Lima (Localização: -17.42627°, -48.92298°), oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental. No ensino Fundamental do 1 ao 5 ano estão matriculados 55

estudantes (parte dos sujeitos de nossa pesquisa) e são atendidos por 4 professores e 22 funcionários técnico-administrativos e operacionais. A escola conta com alimentação para os estudantes, água filtrada, água do rio, energia da rede pública, fossa, acesso à internet banda larga; o lixo é destinado à queima.

Figura 3 - Escola Municipal de Educação Básica José Marcelino de Lima



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2016)

Quanto às dependências tem

os: 9 salas de aula, sala de secretaria, sala de professores, laboratório de informática, quadra de esporte, banheiros, pátio coberto, parque infantil, almoxarifado, despensa, área verde e cozinha. Equipamentos: computadores para administração e estudantes, TV, DVD, antena parabólica, copiadora, retroprojeter, impressora, aparelho de som, projetos multimídia (Datashow), câmara fotográfica e filmadora (Figura 3).

A Escola Municipal de Educação Básica Serra Negra está situada no Kilometro 15 da Rodovia GO 217 (Localização: -17.22803°, -49.07798°), oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental. No ensino Fundamental do 1 ao 5 ano estão matriculados 51 estudantes (parte dos sujeitos de nossa pesquisa) e são atendidos por 5 professores e 20 funcionários técnico-administrativos e operacionais. A escola conta com alimentação para os estudantes, água filtrada, água de cacimba, energia da rede pública, fossa, acesso à internet; o lixo é destinado à queima e enterrado.

Figura 4 - Escola Municipal de Educação Básica Serra Negra



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2016)

A escola conta com as seguintes dependências: 10 salas de aula, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, quadra de esporte, sala de leitura, banheiros, sala de secretaria, despensa, parque infantil, almoxarifado, área verde e cozinha. Equipamentos: computadores para administração e estudantes, TV, DVD, copiadora, impressora, aparelho de som e câmara fotográfica e filmadora.

A Escola Municipal de Educação Básica Modesto Antônio de Paula está situada na Fazenda Maiada (Localização: -17.46267°, - 49.09618°), oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental. No ensino Fundamental do 1 ao 5 ano estão matriculados 52 estudantes (parte dos sujeitos de nossa pesquisa) e são atendidos por 4 professores e 15 funcionários técnico-administrativos e operacionais. A escola conta com alimentação para os estudantes, água filtrada, água de poço artesiano, energia da rede pública, fossa e acesso à internet; o lixo é destinado à queima e enterrado. Mas segundo as informações diretas a escola não dispõe de água tratada nem rede esgoto pública e o lixo é disposto num aterro sanitário.

Figura 5 - Escola Municipal de Educação Básica Modesto Antônio de Paula



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2016)

As dependências são : 10 salas de aulas, sala, sala de professores, laboratório de informática, quadra de esporte, banheiros, sala de secretaria, despensa, almoxarifado, área verde, cozinha e biblioteca. Equipamentos: computadores para administração e estudantes, TV, DVD, antena parabólica, copiadora, impressora, aparelho de som, projetos multimídia (Datashow), câmara fotográfica e filmadora.

A Escola Municipal de Educação Básica Sérgio Honorato Silva e Souza esta situada na Região Trevo Floresta Rua Pontalina – BR 153, Km 58 – Lote Dr. Rui Brasil. (Localização: - 17.1749°, -49.20364°), oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental. No ensino Fundamental do 1 ao 5 ano estão matriculados 64 estudantes (parte dos sujeitos de nossa pesquisa) e são atendidos por 3 professores e 17 funcionários técnico-administrativos e operacionais. A escola conta com alimentação para os estudantes, água filtrada, água da rede pública, energia da rede pública, fossa e acesso à internet. O lixo é destinado à coleta periódica.

Figura 6 - Escola Municipal de Educação Básica Sérgio Honorato da Silva Souza



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2016)

Quanto às dependências temos: 9 salas de aula, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, quadra de esportes, banheiros, sala de secretaria, despensa, pátio descoberto, parque infantil, almoxarifado, área verde, cozinha e biblioteca. Alguns equipamentos: computadores para administração e estudantes, TV, DVD, copiadora, retroprojetor e aparelho de som.

4.3 Pesquisa de Campo nas Escolas Rurais do Município de Piracanjuba/GO

A perspectiva metodológica empregada para a pesquisa tem um abordagem qualitativa, orientada pelos pressupostos da Investigação-Ação-Participativa (IAP); a qual tem seus começo faz décadas, quando boa parte da investigação social estava enquadrada e direcionada baixo o enfoque quantitativo, dirigido em sua grande maioria por um método científico das ciências naturais com uma relação sujeito-objeto, a experimentação, objetividade, verificação, etc.; como condições indispensáveis (COLMENARES; 2011).

No passar do tempo, progressivamente vão-se assumindo enfoques qualitativos que marcam a diferencia, além de assumir visões ontológicas, epistemológicas, metodológicas e éticas que orientem o estudo, relacionando realidades e conhecimentos; segundo Habermas empeçam-se a assumir três paradigmas:

[...] empírico-analítico, com um interesse técnico, com o propósito de prever e controlar; histórico-hermenêutico, de interesse prático, com intencionalidade de localizar e orientar, e crítico social o sócio - crítico, de interesse emancipatório e liberador, que se

propõe debelar y romper [...] ³⁰ (COLMENARES; 2011.p. 113).

Um dos pioneiros e principais intelectuais desta corrente de pensamento foi o Sociólogo Colombiano Orlando Fals Borda (1925-2008), quem dentre outros importantes acadêmicos Latino-americanos começou a propor que o conhecimento deve transformar a realidade e ser mais pertinente para o desenvolvimento dum trabalho educativo, renovador, promovendo processos permanentes de construção de conhecimento com rigor; elaborando instrumentos e exigindo continuidade. Estabelecendo a IAP como conceito, metodologia, filosofia de transformação e aprendizagem, com uma nova visão da sociedade, o conhecimento e a ciência; na coletividade logram-se melhores resultados e possibilidades de transformação das situações e realidades (CIFUENTES, 2011; SALAZAR, 2006 Apud COLMENARES; 2011).

No I Encontro Internacional de pesquisadores em ação (22 junho de 2006) realizado em Zulia-Venezuela, Rafael Maria Baralt, expõe que tem-se apresentado avanços teórico-práticos desta expansão institucional de mais de 30 anos, sobre as bases gerais das propostas do primer congreso mundial; as quais são (FALS BORDA; 2013. p. 97):

1. Procura duma ciência/conhecimento interdisciplinar centrado em realidades, contextos e problemas próprios, como os de os trópicos e subtropicos.
2. Construção duma ciência/conhecimento útil e ao serviço dos povos de base, procurando liberar-lhes de situações de exploração, opressão e submissão.
3. Construção de técnicas que facilitem à procura do conhecimento em forma coletiva, à recuperação crítica da historia e da cultura dos povos raizales ou originários e outros grupos, e a devolução sistemática e fácil de entender para gente do comum, do conhecimento assim adquirido.
4. Procura mutuamente respeitosa da suma de saberes entre o conhecimento acadêmico formal e a sabedoria informal y/o experiência popular.
5. Transformação da personalidade/cultural do investigador participante para enfatizar sua experiência pessoal e compromisso moral e ideológico com as lutas pelo cambio radical das sociedades ³¹ (FALS BORDA; 2013. p. 97).

³⁰ Original na Língua Espanhola: [...] empírico-analítico, con un interés técnico, con el propósito de predecir e controlar; hitórico-hermenéutico, de interés práctico, con intencionalidad de ubicar y orientar, y crítico social o sociocrítico, de interés emancipatório o liberador, que se propone develar y romper [...] (COLMENARES; 2011. p. 113).

³¹ Original na Língua Espanhola: 1. Búsqueda de una ciencia/ conocimiento interdisciplinario centrado en realidades, contextos y problemas propios, como los trópicos y los subtrópicos; 2. Construcción de una ciencia/conocimiento útil y al servicio de los pueblos de base, buscando liberarlos de situaciones de explotación, opresión y sumisión; 3. Construcción de técnicas que faciliten la búsqueda del conocimiento en forma de colectiva, la recuperación crítica de la historia y la cultura de pueblos raizales u originarios y otros grupos, y la de evolución sistemática y fácil de entender para la gente del común, del conocimiento así adquirido.; 4. Búsqueda mutuamente respetuosa de la suma de saberes entre el conocimiento académico formal y la sabiduría informal y/o experiencia popular.;5. Transformación de la personalidad/cultura del investigador participante para enfatizar su vivencia personal y compromiso moral e ideológico con las luchas por el cambio radical de las sociedades (FALS BORDA; 2013. p.97).

Fals Borda inclui também a ideia da transformação do pesquisador num ser “sentipensante”, relevante categoria que traz como manifesto a união do coração e a cabeça (nas palavras de Fals Borda: o transe de pensar sentindo) na produção de conhecimento científico. Onde o investigador desenvolve a capacidade de reconhecer suas subjetividades; afastando o ego acadêmico num intercâmbio entre saberes científicos, populares, tradicionais e empíricos; fortalecendo uma relação de iguais.

Segundo Torres A. (2009), a conexão entre ação e conhecimento é uma das características centrais da IAP, na medida que reconhece o interesse prático dos conhecimentos e a sua necessária projeção social em função dos problemas dos amplos setores sociais marginados do poder.

Por sua possibilidade de gerar consciência sociopolítica entre os sujeitos participantes do processo, incluindo os investigadores e a comunidade, prevê um contexto concreto para involucrar os membros do grupo no processo investigativo de forma tradicional como agentes de mudanças e não como meros objetos de estudo (BALCAZAR; 2003. p. 6).

Como pode-se compreender a IAP, é em um modelo amplo, heterogêneo e complexo, que além de ter bases teóricas, conceituais e políticas claras, tem um sem número de possibilidades e formas de ser e fazer: “É difícil de definir a pesquisa-ação por duas razões interligadas: primeiro, é um processo tão natural que se apresenta, sob muitos aspectos, diferentes; e segundo, ela se desenvolveu de maneira diferente para diferentes aplicações” (TRIP; 2005. p. 445).

Resgatando as possibilidades que oferece esta perspectiva e metodologia para o desenvolvimento do conhecimento e da práxis, a utilização e compreensão da IAP, faz inegáveis aportes em processos educativos (formais e não formais), na academia e nas comunidades. Quebrando com a lógica imperante dum modelo educativo euro-centrista incongruente com a realidade Latino América, sempre tendo como ideal, a construção dum melhor futuro para as comunidades da região, promovendo a articulação entre diversos setores da sociedade.

Com estas bases, se iniciam as incursões a campo no mês de setembro de 2016, momento em que se realizam os primeiros contatos e iniciamos as aproximações com as instâncias do poder municipal, responsáveis pela coordenação da educação pública em Piracanjuba, mais especificamente, pelas escolas em funcionamento no meio rural do município. Em outras palavras, as primeiras visitas à Piracanjuba tiveram o propósito de identificar e reconhecer os espaços que nos possibilitaram dar os primeiros passos para a materialização desta,

ou seja, a Secretaria Municipal de Educação e seus respectivos representantes legais e as cinco escolas rurais mantidas pelo município, seus diretores, professores e estudantes.

Após estabelecer os primeiros contatos com representantes da Prefeitura de Piracanjuba e informar sobre a pesquisa e os seus objetivos e solicitar a autorização, se realiza o mesmo processo na Secretaria Municipal de Educação (SME), responsável pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental (1º ao 9º anos), conforme disposições legais especificadas na Constituição da República Federativa do Brasil de 1998 e na Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB 9.394/1996). Apresentamos a proposta da pesquisa, com destaque para a comunidade e os sujeitos com os que se realizou o trabalho (escolas rurais), os objetivos e as expectativas acerca dos resultados.

No terceiro contato com a Secretaria Municipal de Educação se obteve a autorização formal para dar início às investigações nas escolas rurais, bem como se reuniram informações suficientes para localizar as cinco escolas no interior do município de Piracanjuba. No decorrer dos meses de outubro e novembro de 2016 se realizam as primeiras visitas/incursões a cada uma das escolas constituintes de universo de estudo, com a intenção de expor a proposta de pesquisa e as etapas do trabalho a ser desenvolvido com os diretores das unidades escolares, os professores responsáveis pelas classes de 4º e 5º anos de cada escola e com os estudantes destas turmas.

Nos encontros formais previamente agendados e realizados com diretores e professoras de cada escola, apresentamos a problemática, os objetivos, a justificativa e a metodologia da pesquisa, tendo em vista obter a aprovação dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Além de apresentar os participantes externos e/ou sujeitos pesquisadores, esclarecemos o papel que seria desempenhado por cada sujeito, explicando que a comunidade escolar não se reduz a mero objeto de investigação, mas sim uma diversidade de sujeitos participantes da pesquisa, essenciais para o desenvolvimento do estudo, tendo em vista o intercâmbio de conhecimentos e alcançar os objetivos propostos para a pesquisa.

Nesse sentido, se inicia a etapa de implementação dos instrumentos de coleta de dados, com a aplicação de questionários com perguntas fechadas e abertas, tanto para os estudantes do 4º e 5º anos, quanto para as professoras responsáveis por tais turmas em cada uma das cinco escolas (Figura 8).

Figura 7 - Aplicação de Questionário aos Estudantes e às Professoras nas Escolas Rurais



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2017)

Com a intenção de desenvolver os grupos focais, realizamos a apresentação das temáticas dos questionários aplicados anteriormente (1ª Etapa), explicando quais são os órgãos responsáveis e quais as principais características do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental (DCNEA) para então desenvolver as atividades focalizadas com as professoras do 4º e 5º anos das escolas pesquisadas (FIGURA 9).

Figura 8 - Grupos Focais com Professoras nas Escolas Rurais



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2017)

Na última etapa da coleta de dados/informações, se concentram as atividades na realização de entrevistas semiestruturadas com os diretores das unidades escolares rurais, alinhadas ao escopo/proposta dos questionários aplicados aos estudantes e professoras e dos grupos focais desenvolvidos com as professoras (Figura 10).

Figura 9 - Entrevistas com os Diretores das Escolas Rurais



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2017)

No total, realizamos 27 visitas formais, reiteramos que as três primeiras foram incursões de reconhecimento do município e para a apresentação da pesquisa aos órgãos responsáveis pela Educação Rural. Concomitantemente se realiza a coleta de dados nas escolas rurais por meio da aplicação dos questionários e realização dos grupos focais e das entrevistas, buscamos junto à Secretaria Municipal de Educação e às Secretarias das Escolas Rurais informações gerais sobre a data de criação e início de funcionamento de cada uma delas, número de salas de aulas, laboratórios, banheiros, pátios, quadras poliesportivas, número de estudantes regularmente matriculados, quantidade de professores em efetivo exercício, quantidade de profissionais técnico-administrativos e técnico-operacionais, dentre outras informações para construir um perfil de cada uma das unidades escolares pesquisadas.

Entretanto, se encontraram algumas dificuldades para acessar tais informações, desde a ausência completa destes ou da disponibilização dos documentos oficiais sob a justificativa de precisar autorizações especiais. São incipientes as informações que, de fato, se tiveram acesso no interior das escolas e quanto à Secretaria Municipal de Educação sempre que buscava-se alguma informação, seus representantes solicitavam novos pedidos, requerendo da Secretária autorização para ter acesso àqueles documentos, ou justificavam que não era possível a disponibilização deste

ou daquele documento em decorrência da constante troca de Secretário(a). Apesar dos inconvenientes e barreiras impostas por parte de alguns entes e alguns sujeitos da pesquisa, conseguimos reunir informações suficientes para caracterizar em âmbito geral as escolas investigadas.

Observa-se a ocorrência de uma situação de grande complexidade vivenciada pelos diretores, coordenadores, professores, pessoal administrativo e operacional e estudantes, que declararam as suas preocupações com constantes ameaças, ano a ano, pelo poder executivo municipal de que as escolas rurais seriam fechadas e/ou os estudantes seriam transportados diariamente para estudar nas escolas da cidade, pois a manutenção das unidades escolares no meio rural custa muito “caro” para o município, uma inverdade ao compararmos, por exemplo, os custos/investimentos em educação na relação unidade escolar-professores-estudantes conforme apontam os estudos de Flávio Santos (2016), Caio Zinet (2015), Lúcio Lord (2008), Marlene Ribeiro (2000), dentre outros pesquisadores ao denunciarem que o fechamento das escolas no meio rural, em verdade, constitui verdadeiro crime.

No transcorrer de 2016, prosseguindo com o “clima de terror”, o prefeito de Piracanjuba passou a alegar que as despesas com transporte para as escolas rurais deveriam ser assumidas pelos próprios professores, que se deslocam da cidade para as unidades escolares do meio rural, distâncias como afirmamos anteriormente algumas ocasiões ultrapassam 90 km nos trajetos de ida e volta. A justificativa do poder executivo, mais uma vez se concentrou no discurso de que a manutenção das escolas rurais é bastante dispendiosa e que a prefeitura não dispõe de recursos para mantê-las em funcionamento. Os profissionais das escolas rurais paralisaram plenamente as suas atividades e contaram com o total apoio das comunidades locais, bem como de boa parte da população do município, estendendo a greve por mais de duas semanas, pressionando o poder executivo local a recuar e desistir da medida descabida.

A trégua durou pouco, em 2017, insatisfeito com o fracasso da última medida em prejuízo dos professores e das comunidades locais, o prefeito inicia nova campanha contra as escolas rurais, agora com a oferta de transporte escolar para estudantes que residem nas imediações das escolas, mas que tinham a mínima intenção (ou não) de estudar nas escolas da cidade. Seria o primeiro passo para iniciar o processo de desmonte para em seguida realizar o fechamento das unidades escolares rurais sob a alegação de que não existira demanda para manter as escolas funcionando.

É importante mencionar que em nas incursões às cinco escolas, constatamos por meio das falas dos diretores, professores, estudantes, pais e comunidade em geral que o município de Piracanjuba insiste em encerrar as atividades das escolas rurais e oferecer o transporte escolar para que as crianças e adolescentes estudem nas escolas da cidade. Cabe ressaltar também, que essas escolas apesar da pressão contrária do poder executivo, estão em boas condições físicas de conservação em termos gerais, porém faltam materiais didáticos, pedagógicos, de higiene e de limpeza para a conservação dos banheiros, por exemplo.

É importante apontar, que é preocupante também são as condições de preservação do meio ambiente no entorno e dentro das escolas com constantes queimadas que, em consequência da fumaça prejudicam as atividades no interior da escola e, sobretudo, a saúde de estudantes, professores e demais profissionais da unidade escolar. Outra desfavorável e perigosa situação se verifica no possível contato com os agrotóxicos da monocultura extensiva que circunda todas as escolas, poluindo e degradando o solo, o ar, os rios e ribeirões. Alguns estudantes e professores comentaram que o cheiro dos agrotóxicos é demasiadamente forte, dificulta a respiração e causa náuseas. Nesse contexto questionamos então: Qual a qualidade da água, do ar e dos alimentos consumidos diariamente pela comunidade escolar está consumindo?

Tais situações e problemas caracterizam as realidades difíceis enfrentadas pela escola rural e por todos aqueles que a constituem ou têm alguma relação direta ou indireta com a instituição e, de fato, expressa o descaso do Estado com a qualidade não apenas do ensino ofertado às populações rurais, mas o desrespeito à legislação que determina a garantia de condições dignas de existência para essas comunidades, dependente da “boa vontade” dos poderes locais (municipais) para acessar o mínimo de serviços que de acordo com as leis brasileiras são responsabilidade do Estado.

Salientamos que em nossas observações, pudemos constatar que a carência de recursos materiais associada à falta de informações, sistematicamente negligenciadas pelo município, não propiciam a realização de ações com vistas ao entendimento e à importância da preservação do meio ambiente para as gerações atuais e, sobretudo, para as gerações futuras. Atividades simples para a conscientização dos estudantes para a coleta seletiva do lixo produzido pela escola, atividades voltadas para a reciclagem de produtos plásticos, por exemplo, podem ser desenvolvidas na escola enriquecendo o currículo inclusive.

Em diversas oportunidades verificamos que o lixo (papéis, plásticos, embalagens, restos de comida etc.) não é devidamente descartado em recipientes apropriados, que estão disponíveis na unidade escolar, simplesmente, é jogado no chão por parte dos estudantes. Reiteramos, que vários materiais poderiam ser utilizados na reciclagem, reutilizados como latas de alumínio, garrafas pet, embalagens e recipientes plásticos em geral, papéis, vidros, dentre outros.

Em contrapartida, verificamos o desenvolvimento de alguns projetos e algumas escolas que têm dado certo nas escolas pesquisadas, sobretudo, aqueles relacionados ao cultivo de hortaliças, ao recolhimento e reutilização de materiais plásticos, assentados no propósito de beneficiar a comunidade escolar. Nos inúmeros momentos que estabelecemos diálogos com estudantes e professores, de forma direta ou indireta, ambos exprimem o interesse na preservação do meio ambiente e sobre a Educação Ambiental. Portanto, acreditamos que o que falta mesmo é a iniciativas das instâncias de poder no interior da estrutura administrativa do município responsável pela educação pública para que a legislação brasileira seja cumprida, ou seja, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e o Programa Nacional de Educação Ambiental não são sequer considerados por tais instâncias.

5. ProNEA E DCNEA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS RURAIS DE PIRACANJUBA/GO

No capítulo se apresentam os resultados e análises da pesquisa de campo desenvolvida nas 5 (cinco) Escolas Municipais Rurais de Piracanjuba/GO – Escola Municipal de Educação Básica José Marcelino de Lima, Escola Municipal de Educação Básica Urbano Pedro Guimarães, Escola Municipal de Educação Básica Serra Negra, Escola Municipal de Educação Básica Modesto Antônio de Paula e Escola Municipal de Educação Básica Sérgio Honorato Silva e Souza –, selecionadas para averiguar se atendem ou não às especificações do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental no Ensino Fundamental I.

5.1 Concepções dos Estudantes de 4ª e 5ª série sobre a Educação Ambiental

Com o interesse de aprofundar no objetivo de verificar o conhecimento dos professores e a implementação das normativas, que por conseguinte deveriam ser transmitidos a os estudantes; se aplica um questionário a 84 estudantes da 4ª e 5ª série nas cinco escolas municipais rurais de Piracanjuba, já que são os estudantes com maior capacidade de leitura e possibilidade de resposta, devido à sua idade e escolaridade e considerando que na realidade das escolas rurais, algumas aulas são multisseriadas e normalmente os estudantes do 4º e do 5º ficam juntos, entendemos que seria bem apropriado realizar a aplicação dos questionários para estas turmas.

A primeira pergunta, “O que você entende por Educação Ambiental?” apresentou os resultados, exibindo diversas variáveis. Dezenove estudantes (22,61%) apontaram que a Educação Ambiental é o “cuidar do meio ambiente”; dezoito estudantes (21,42%) não souberam explicar o que significa EA ou não responderam a pergunta. Deve-se levar em conta que este instrumento de coleta de informação obedece a um viés direto e os estudantes, eles estão em processo de alfabetização e, neste sentido, observamos que alguns ainda não sabem ler, ou escrever ou ambos (Tabela 4 e Figura 12).

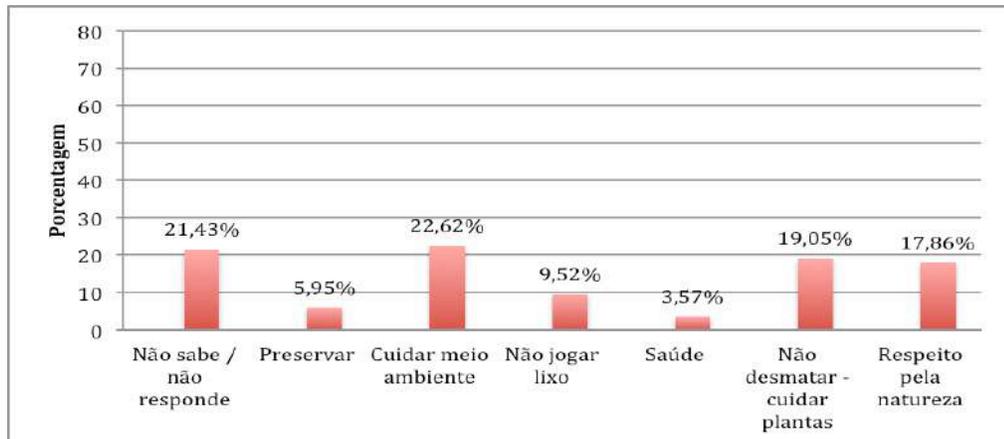
Tabela 4 - Educação Ambiental para os Estudantes do Ensino Fundamental (4º e 5º anos)

Pergunta	Variável	Porcentagem	# total Estudantes
1 Para você que é a Educação Ambiental?	Não sabe / não responde	21,42857143	18
	Preservar	5,952380952	5
	Cuidar meio ambiente	22,61904762	19
	Não jogar lixo	9,523809524	8
	Saúde	3,571428571	3
	Não desmatar - cuidar plantas	19,04761905	16
	Respeito pela natureza	17,85714286	15
TOTAL		100	84

Fonte: Elaboração da Autora (2017)

Dezesseis estudantes (19,04%) expressaram que EA é “o não desmatar e cuidar as plantas”; 17,85% a relacionaram com “o respeito pela natureza”; 9,52% associaram a Educação Ambiental ao “jogar o lixo no lixo ou recolher o lixo do chão”; 5,95% a vincularam à “preservação do meio ambiente”; e, 3,57% a vincularam à “saúde” (Tabela 4 e Figura 12).

Figura 10 - Educação Ambiental para os Estudantes do Ensino Fundamental (4º e 5º anos)



Fonte: Elaboração da Autora (2017)

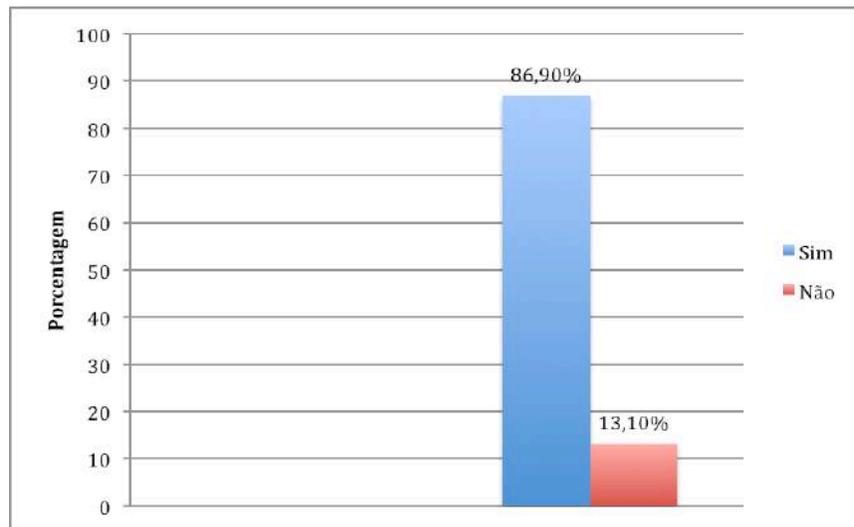
Tais variáveis expostas pelos estudantes demonstram que apesar da idade, o nível de escolaridade e as ferramentas que têm as professoras e as escolas para a implementação da EA, a maioria têm noção, percepção do que é e/ou relacionam de maneira correta a Educação Ambiental com práticas e conceitos que abrangem aspectos ou assuntos relacionados à mesma.

Na segunda questão, se indaga se eles trabalhavam a EA na escola. Nesta pergunta, por maior que tenha sido os esforços para evitar interferências das professoras, em algumas ocasiões não foi possível; mas, independente da influência (ou não), pudemos constatar que a maioria, setenta e três dos oitenta e quatro estudantes, isto é 86,9%, afirmaram que na escola a EA é trabalhada; o que expressa o esforço das professoras e o interesse das crianças em aprender sobre o tema, além das corretas percepções e concepções que demonstraram nas respostas da primeira pergunta. Vejamos a informação na Tabela 5 e sua tradução em percentuais na Figura 13.

Tabela 5 - Prática da Educação Ambiental no Ensino Fundamental (4º e 5º anos)

Pergunta	Variável	Porcentagem	# total Estudantes	
2	Vocês trabalham Educação Ambiental na escola?	Sim	86,9047619	73
	Não	13,0952381	11	
TOTAL		100	84	

Fonte: Elaboração da Autora (2017)

Figura 11 - Prática da Educação Ambiental no Ensino Fundamental (4º e 5º anos)

Fonte: Elaboração da Autora (2017)

A terceira pergunta buscou averiguar se a Educação Ambiental vem sendo implementada na escola – vejamos as variáveis expostas pelos estudantes. A primeira porcentagem representa os estudantes que não tinham conhecimento ou não sabiam escrever, ou seja, 26,19% – vinte e dois estudantes dos oitenta e quatro questionados. Em segundo lugar, 23,80% dos estudantes expressaram que a forma de se trabalhar a Educação Ambiental na escola é “catando lixo, ou não jogando lixo no chão” (Tabela 6 e Figura 14).

Tabela 6 - A Educação Ambiental é Trabalhada na Escola?

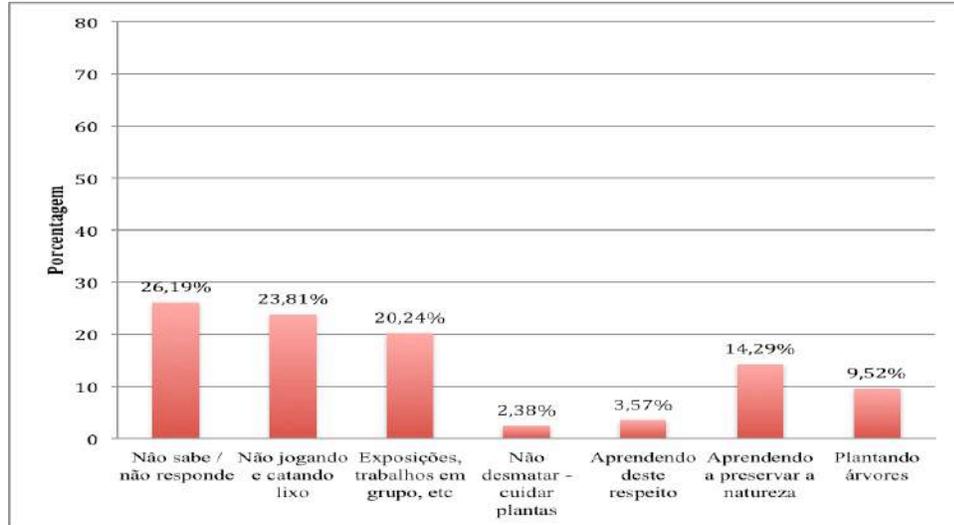
Pergunta	Variável	Porcentagem	# total Estudantes	
3	Como?	Não sabe / não responde	26,19047619	22
		Não jogando e catando lixo	23,80952381	20
		Exposições, trabalhos em grupo, etc	20,23809524	17
		Não desmatar - cuidar plantas	2,380952381	2
		Aprendendo deste respeito	3,571428571	3
		Aprendendo a preservar a natureza	14,28571429	12
		Plantando árvores	9,523809524	8
		TOTAL	100	84

Fonte: Elaboração da Autora (2017)

Dezessete estudantes (20,23%) expuseram que a EA é praticada por meio de “trabalhos, exposições, tarefas em sala de aula, tarefas em casa”. Doze crianças (14,28%) indicaram que a EA é trabalhada por meio da aprendizagem de como “preservar”. Oito estudantes (9,52%) disseram que se implementa a EA “plantando árvores”. Três estudantes (3,57%) registraram que é por meio do respeito ao meio ambiente que se trabalha a EA. E, por último, com um percentual

de 2,38%, ou seja, dois estudantes indicaram que a Educação Ambiental é trabalhada a partir da importância de “não desmatar e o cuidar das plantas” (Tabela 6 e Figura 14).

Figura 12 – A Educação Ambiental é Trabalhada na Escola?



Fonte: Elaboração da Autora (2017)

Esses dados mostram que as escolas não contam com apoio, ferramentas, capacitações, acompanhamento e fiscalização da implantação da legislação sobre a Educação Ambiental e demais instrumentos necessários para a sua correta implementação. Os estudantes têm percepções, concepções e entendimentos que abrangem algumas temáticas relacionadas à EA e da forma como esta deve e pode ser trabalhada.

5.2 Políticas Públicas de Educação Ambiental na Concepção das Professoras (1º ao 5º anos)

Na etapa seguinte do processo, aplicam-se questionários para vinte e uma professoras das cinco escolas municipais rurais de Piracanjuba. Reitera-se que a escolha do Ensino Fundamental I reflete a essência do processo de formação escolar do ser humano e, por tal razão, definimos concentrar a pesquisa neste nível de ensino, visto que a faixa etária atendida nos primeiros anos escolares assimila com maior facilidade princípios básicos que farão parte de toda a sua vida, daí a importância de se desenvolver atividades/trabalhos que informem sobre a importância da preservação do meio ambiente e a luta pelos direitos dos indivíduos e das comunidades e, portanto, o papel fundamental da Educação Ambiental no processo de formação e fortalecimento destes sujeitos.

A primeira pergunta do questionário interrogou acerca do conhecimento das professoras sobre as Políticas Públicas de Educação Ambiental, em especial, sobre o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA). Em âmbito geral, dez professoras (47,61%) responderam que

conhecem; seis delas (28,57%) que conhecem pouco; e, cinco (23,80%) que não conhecem absolutamente nada sobre as políticas públicas de Educação Ambiental em nosso país (Tabela 7 e Figura 15). A propósito do ProNEA, cinco professoras falaram que conhecem o Programa; nove (42,85%) que conhecem pouco; e, sete (33,33%) que não têm, conhecimento algum sobre o Programa (Tabela 8 e Figura 16).

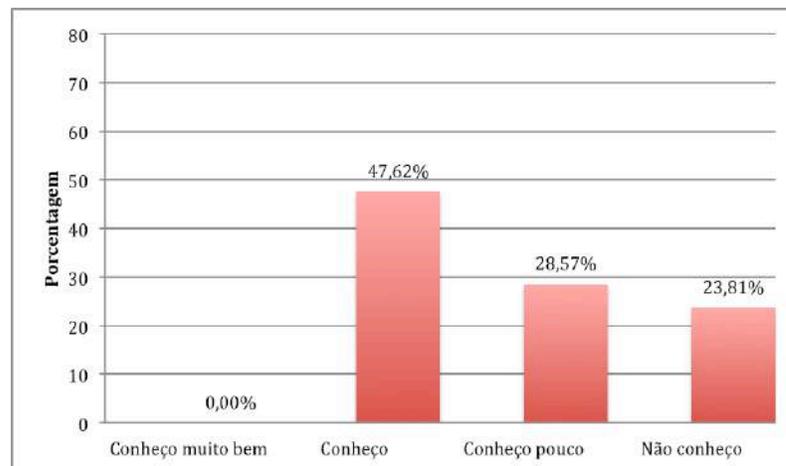
Tabela 7 - Conhecimento das Professoras sobre as Políticas Públicas de Educação Ambiental

Pergunta	Variável	Porcentagem	# total Professoras
1 Tem conhecimento sobre a política pública de Educação Ambiental?	Conheço muito bem	0	0
	Conheço	47,61904762	10
	Conheço pouco	28,57142857	6
	Não conheço	23,80952381	5
TOTAL		100	21

Fonte: Elaboração da Autora (2017)

Os dados demonstram que uma alta percentagem, isto é, 47,61% das professoras afirmaram conhecer as políticas públicas de Educação Ambiental e, a este total, se somou mais 28,57%, que apontou conhecer superficialmente tais políticas. Portanto, 76,18% das professoras das cinco unidades escolares rurais alegaram ter sim, conhecimento das políticas públicas para a Educação Ambiental.

Figura 13 - Conhecimento das Professoras sobre as Políticas Públicas de Educação Ambiental



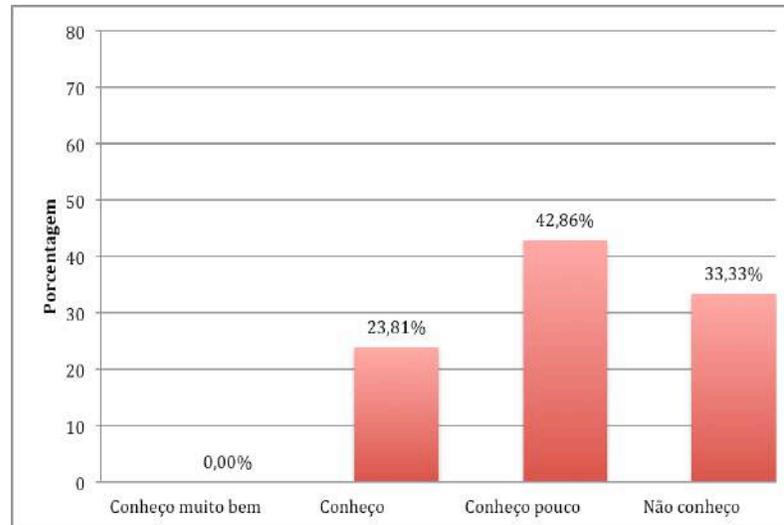
Fonte: Elaboração da Autora (2017)

A propósito da pergunta sobre o conhecimento do ProNEA, como podemos observar a Tabela 8 e a Figura 16, cinco (23,80%) professoras afirmaram conhecer o Programa e nove (42,85%) que conhecem pouco, ou seja, 66,65% expuseram que têm conhecimento sobre o ProNEA. Em contrapartida um 33,33% reconhecem que não têm conhecimento algum sobre o Programa.

Tabela 8 - Conhecimento das Professoras sobre o ProNEA

Pergunta	Variável	Porcentagem	# total Professoras
1 Tem conhecimento sobre o Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA?	Conheço muito bem	0	0
	Conheço	23,80952381	5
	Conheço pouco	42,85714286	9
	Não conheço	33,33333333	7
TOTAL		100	21

Fonte: Elaboração da Autora (2017)

Figura 14 - Conhecimento das Professoras sobre o ProNEA

Fonte: Elaboração da Autora (2017)

De acordo com os dados apresentados nas Tabelas 7 e 8 e nas Figuras 15 e 16, podemos afirmar que a maior parte das professoras tem conhecimentos sobre esses importantes dispositivos legais para a implantação e implementação da Educação Ambiental nas escolas brasileiras. É possível apontar, diante de suas respostas que de uma forma ou de outra (formação inicial, formação continuada, veículos de comunicação – rádio, televisão, jornal, internet etc.), tiveram algum tipo de contato, ou aprendizado individual sobre a temática.

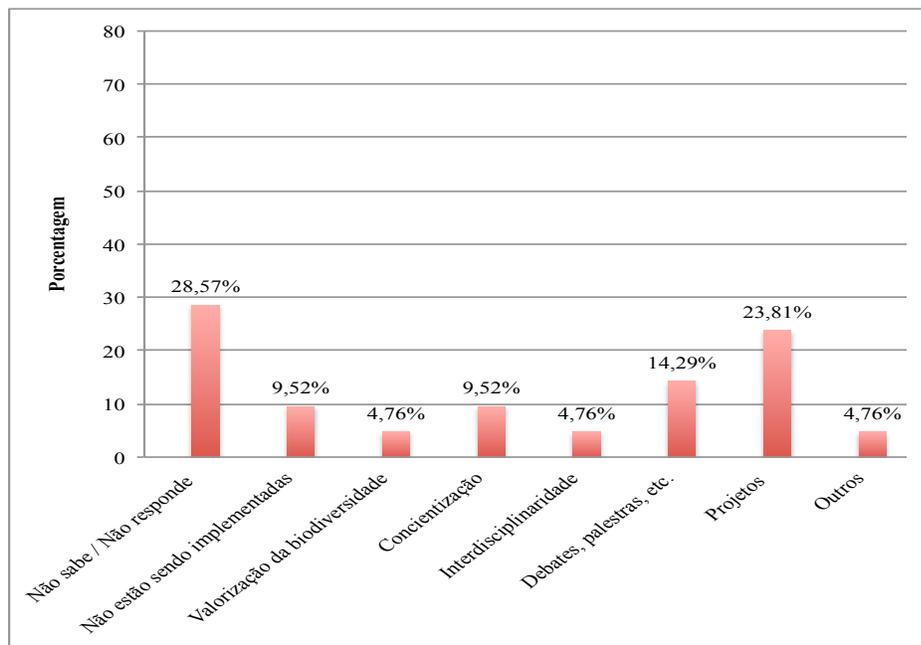
A segunda pergunta questionou como o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) vem sendo desenvolvido nas escolas municipais rurais. De acordo com respostas pudemos verificar, em primeiro momento, que a porcentagem maior reconhece não saber ou simplesmente não respondeu à pergunta (28,57% – seis professoras); a este percentual somam-se mais 9,53%, que afirmaram que não estão sendo implementadas as políticas públicas de EA em suas escolas, o que perfaz um total de 38% (oito professoras) (Tabela 9 e Figura 17).

Tabela 9 - Implementação da Política Pública de Educação Ambiental (ProNEA)

Pergunta	Variável	Porcentagem	# total Professoras	
2	Como está sendo implementada a Política Pública de Educação Ambiental e o ProNEA na escola?	Não sabe / Não responde	28,57142857	6
	Não estão sendo implementadas	9,523809524	2	
	Valorização da biodiversidade	4,761904762	1	
	Conscientização	9,523809524	2	
	Interdisciplinaridade	4,761904762	1	
	Debates, palestras, etc.	14,28571429	3	
	Projetos	23,80952381	5	
	Outros	4,761904762	1	
TOTAL		100	21	

Fonte: Elaboração da Autora (2017)

As porcentagens restantes se dividem em algumas variáveis que exemplificam que esses dispositivos estão sendo contemplados por meio de “projetos” com uma porcentagem de 23,80%; outras expuseram que por meio de “debates ou palestras”; 14,28%; afirmaram ainda, que a EA de acordo com as políticas públicas são trabalhadas por meio da interdisciplinaridade, com um porcentagem de 4,76% (Tabela 9 e Figura 17).

Figura 15 - Implementação das Políticas Públicas de Educação Ambiental (ProNEA)

Fonte: Elaboração da Autora (2017)

Algumas variáveis apresentadas na Figura 17 exibem certas formas de como implementar as políticas públicas, outras demonstram o pequeno conhecimento e a prática da EA no interior das escolas, já que não são específicas ou não fazem referência de como, em realidade, se pode ou deve implementa-las, como a “valorização da biodiversidade”, com um 4,76% e a “conscientização”, com 9,52%. Os dados apresentados na Tabela 9 e Figura 17 nos permitem

analisar e inferir que as professoras não têm conhecimento básico sobre as políticas públicas de Educação Ambiental, ou a forma como estão (ou não) sendo implementadas.

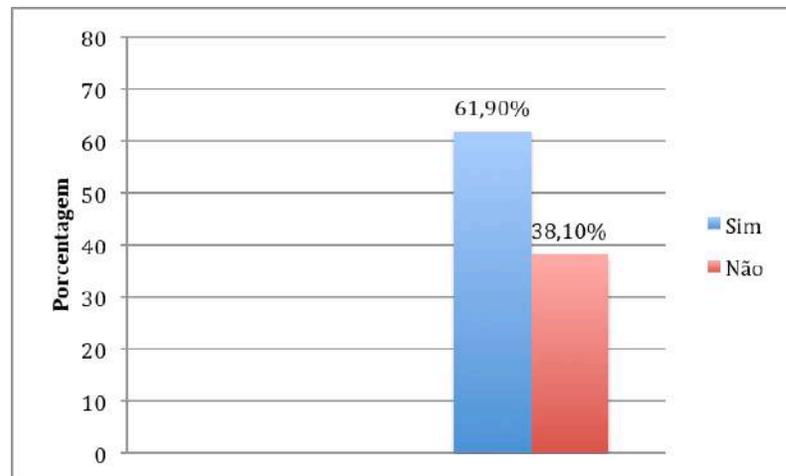
A terceira pergunta questionou o conhecimento das professoras sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), em que treze delas confirmaram ter conhecimento, o que equivale a 61,90% do total de professoras que participaram da pesquisa. Outras oito (38,09%) apontaram não ter conhecimento sobre as DCNEA (Tabela 10 e Figura 18). Assim, se observa que seguindo a linha de as respostas anteriores, a maioria das professoras expressou que têm conhecimento das Diretrizes e, portanto, da legislação (políticas públicas) sobre a Educação Ambiental no Brasil.

Tabela 10 - Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Ambiental – Professora

Pergunta	Variável	Porcentagem	# total Professoras
3 Tem conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Ambiental	Sim	61,9047619	13
	Não	38,0952381	8
TOTAL		100	21

Autora (2017)

Figura 16 - Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Ambiental – Professoras



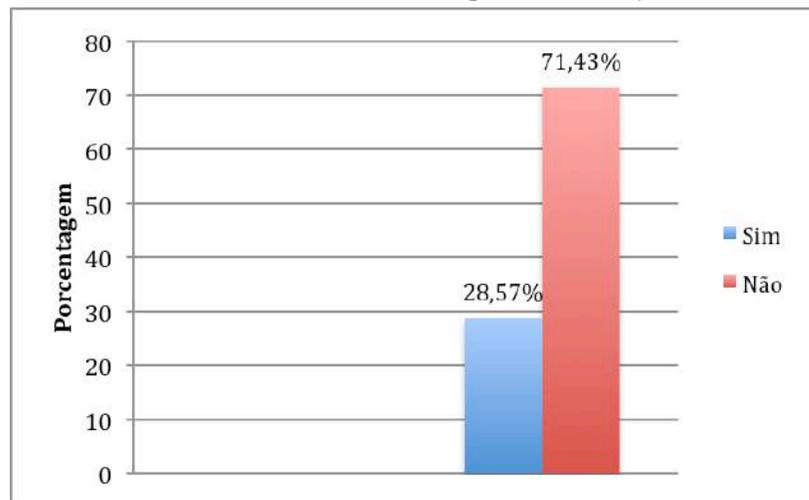
Fonte: Elaboração da Autora (2017)

A quarta pergunta referiu-se à implementação das DCNEA nas escolas rurais de Piracanjuba, onde um total de quinze professoras, ou 71,42%, expressaram que não estão sendo implementadas e, outras seis, ou 28,57%, que sim, o que representa ou pode significar que algumas professoras procuram trabalhar a Educação Ambiental com os seus estudantes e outras não, como podemos observar na Tabela 11 e Figura 19.

Tabela 11 - Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Ambiental – Escolas

Pergunta	Variável	Porcentagem	# total Professoras
4 Estão sendo implementadas as Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Ambiental	Sim	28,57142857	6
	Não	71,42857143	15
TOTAL		100	21

Fonte: Elaboração da Autora (2017)

Figura 17 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – Escolas

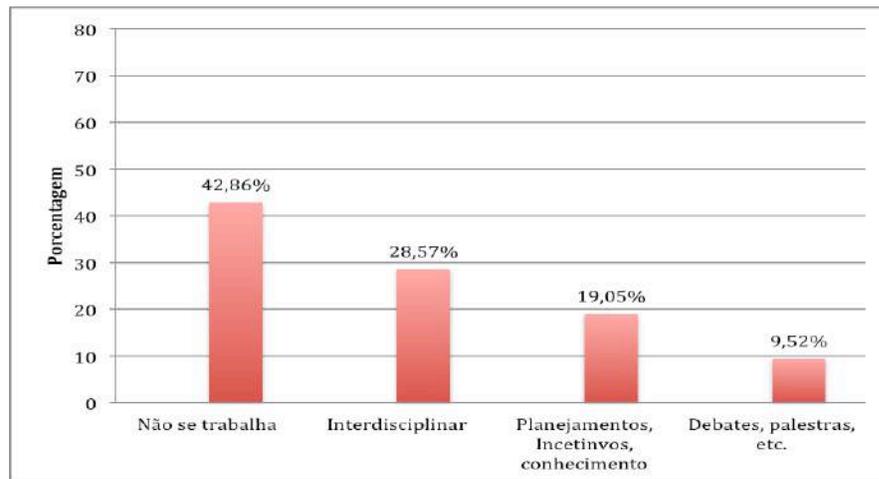
Fonte: Elaboração da Autora (2017)

Prosseguindo as investigações, pergunta-se às professoras se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental são contempladas nas escolas rurais de Piracanjuba e chegamos aos seguintes resultados: nove professoras ou 42,85% responderam que as DCNEA não são trabalhadas nas escolas; outras seis professoras (28,57%) apontaram que as Diretrizes se restringem às tentativas de desenvolvimento por meio de ação “interdisciplinar; 19,04% ou quatro professoras fizeram referências a “incentivos e conhecimentos” que elas conseguem compartilhar no processo de ensino em sala de aula e atitudes cotidianas praticadas no interior da unidade escolar; e, por último, 9,52%, isto é, apenas duas professoras apontaram a prática curricular da Educação Ambiental por meio da realização de palestras e debates.

Tabela 12 - Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

Pergunta	Variável	Porcentagem	# total Professoras
5 Como estão sendo implementadas estas Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Ambiental	Não se trabalha	42,85714286	9
	Interdisciplinar	28,57142857	6
	Incentivos, conhecimento	19,04761905	4
	Debates, palestras, etc.	9,523809524	2
TOTAL		100	21

Fonte: Elaboração da Autora (2017)

Figura 18 - Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Ambiental

Fonte: Elaboração da Autora (2017)

O questionamento seguinte (pergunta nº 6) buscou desvendar como a Educação Ambiental é (ou não) desenvolvida no interior das unidades escolar em sentido amplo. As respostas foram bastante diversificadas e expressaram o esforço que boa parte das professoras realiza diariamente para despertar em seus estudantes o interesse e a preocupação com as questões ambientais que afligem o nosso Planeta na atualidade. Vamos analisar os dados contidos na Tabela 13 e Figura 21.

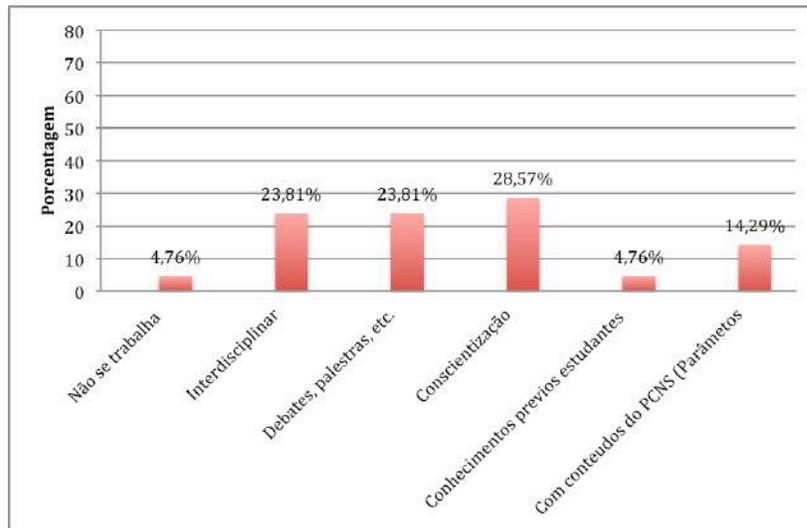
Tabela 13 - Educação Ambiental nas Escolas Rurais

Pergunta	Variável	Porcentagem	# total Professoras
6 Como se trabalha a Educação Ambiental na escola	Não se trabalha	4,761904762	1
	Interdisciplinar	23,80952381	5
	Debates, palestras, etc.	23,80952381	5
	Conscientização	28,57142857	6
	Conhecimentos prévios estudantes rurais	4,761904762	1
	Com conteúdos do PCNS (Parâmetros curriculares Nacionais)	14,28571429	3
TOTAL		100	21

Fonte: Elaboração da Autora (2017)

Uma das maiores porcentagens, 28,57%, se remete à prática da Educação Ambiental por meio da conscientização desenvolvida tanto no processo de ensino-aprendizagem no interior da sala de aula, quanto nas relações cotidianas na escola. As demais respostas foram concentradas nas seguintes atividades: 14,28% dos sujeitos pesquisados afirmaram que uma boa forma de se trabalhar as questões ambientais na escola é recorrer aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)³²; 4,76% demonstraram que essas temáticas são discutidas considerando os “conhecimentos prévios dos estudantes”, reconhecendo que a Educação Ambiental nas áreas rurais, tem que ser baseada na retroalimentação, já que as comunidades rurais têm conhecimentos intrínsecos em vários aspectos sobre as questões ambientais; e, 4,76% disseram não ter conhecimento de que forma essas temáticas são trabalhadas na escola (Tabela 13 e Figura 21).

Figura 19 - Educação Ambiental nas Escolas Rurais



Fonte: Elaboração da Autora (2017)

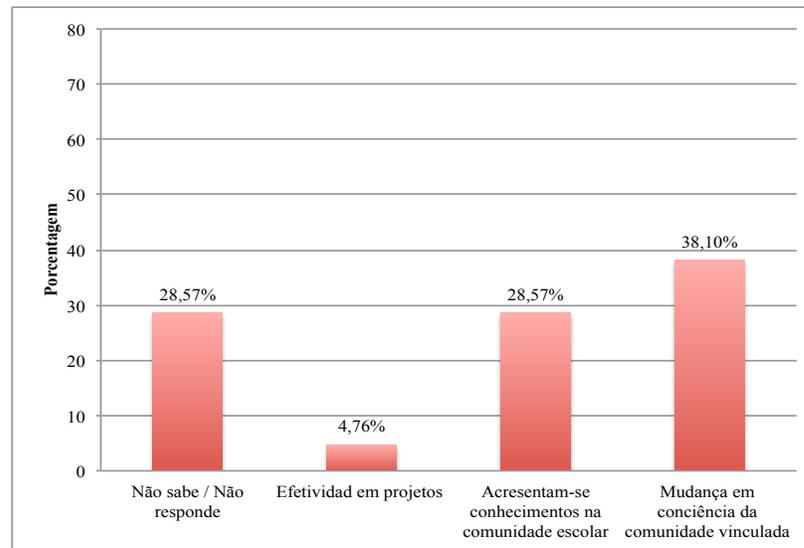
Apontamos alguns aspectos destacados tanto como positivos, quanto como negativos nas respostas das professoras sobre a prática da Educação Ambiental nas escolas rurais. Dentre os positivos está a “mudança de consciência” indicada por 38,09% das professoras, ou seja, oito professoras; e a “contribuição para a comunidade escolar e comunidade local sobre a preservação ambiental”, apontada por 28,57% das professoras participantes da pesquisa. Uma professora (4,76%) afirmou que, uma boa opção de se desenvolver a Educação Ambiental era por meio de projetos, neste caso o “Programa Agrinho” coordenado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) no Estado de Goiás.

³² Para maior informação acessar: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

Tabela 14 - Aspectos Positivos sobre a Prática da Educação Ambiental

Pergunta	Variável	Porcentagem	# total Professoras	
7 Destaque desde sua experiência, aspectos positivos e negativos da implementação da Educação Ambiental	Positivos	Não sabe / Não responde	28,57142857	6
		Efetividade em projetos	4,761904762	1
		Acrescentam-se conhecimentos na comunidade escolar	28,5714286	6
		Mudança em consciência da comunidade vinculada	38,0952381	8
TOTAL		100	21	

Fonte: Elaboração da Autora (2017)

Figura 20 - Aspectos Positivos sobre a Prática da Educação Ambiental

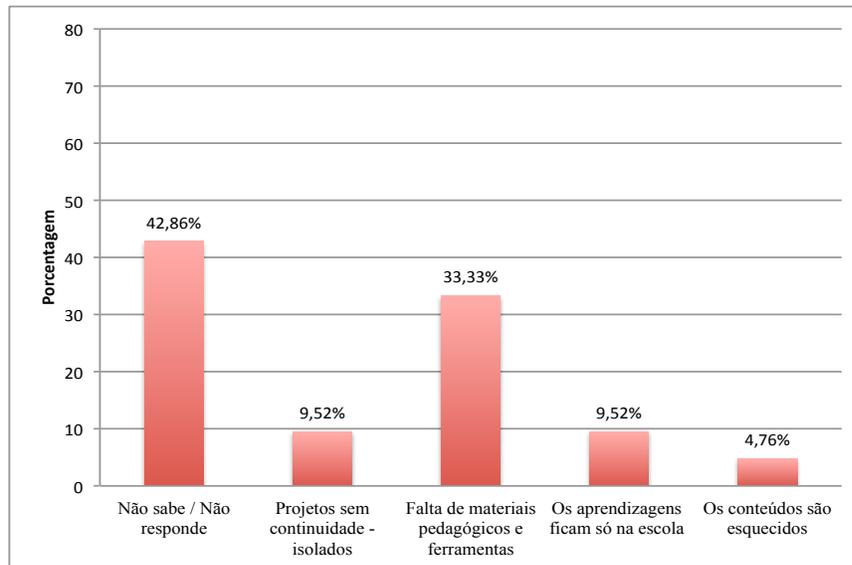
Fonte: Elaboração da Autora (2017)

Quanto aos aspectos negativos estão a falta de conhecimento de algumas professoras sobre a Educação Ambiental, parte delas alega desconhecer completamente as políticas públicas do Estado brasileiro para a preservação do meio ambiente e, sobretudo, aquelas destinadas à prática da Educação Ambiental nas escolas, somando-se estas que alegam não saber, àquelas que não responderam às perguntas alcançamos o percentual de 42,85%, ou seja, quase a metade das participantes da pesquisa. Sete professoras (33,33%) destacaram a “falta de material pedagógico e de recursos” para poder visibilizar a Educação Ambiental de forma correta; 9,52% expuseram que não há “continuidade nos projetos”, sendo estes isolados e muitos dos “aprendizados ficam somente na escola”; e, por fim, com uma porcentagem de 4,76% a indicação de que os “conteúdos são esquecidos”.

Tabela 15 - Aspectos Negativos sobre a Prática da Educação Ambiental

Pergunta		Variável	Porcentagem	# total Professoras	
7	Destaque desde sua experiência, aspectos positivos e negativos da implementação da Educação Ambiental	Negativos	Não sabe / Não responde	42,85714286	9
			Projetos sem continuidade - isolados	9,523809524	2
			Falta de materiais pedagógicos e ferramentas	33,33333333	7
			Os aprendizados ficam só na escola	9,523809524	2
			Os conteúdos são esquecidos	4,761904762	1
			Total		

Fonte: Elaboração da Autora (2017)

Figura 21 - Aspectos Negativos sobre a Prática da Educação Ambiental

Fonte: Elaboração da Autora (2017)

Os dados coletados nos questionários forneceram inúmeras informações de grande importância, pelas quais podemos perceber que as professoras têm interesse em desenvolver estratégias para a implementação da Educação Ambiental e por demais temáticas que preocupam com a preservação e sustentabilidade do planeta. Boa parte das professoras buscam informações e conhecimentos para compartilhar com os seus estudantes para difundir a importância da Educação Ambiental.

5.3 Intensificando as Investigações com as Professoras do Ensino Fundamental I

Na perspectiva de aprofundar as investigações, seguimos com as atividades em campo por meio da realização de “grupos focais” com as professoras do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) das cinco escolas municipais rurais de Piracanjuba. É importante reafirmar, que algumas destas unidades escolares têm aulas multisseriadas, ou seja, algumas professoras tinham (têm) a

responsabilidade de ensinar e responder por duas turmas na mesma sala de aula e, exatamente, por esta razão os cinco grupos focais não têm a mesma quantidade de professoras, variam entre três cinco professoras dependendo da escola e das aulas multisseriadas.

Inicia-se as atividades nos grupos com a realização de entrevistas coletivas semiestruturadas, tendo em vista esclarecer, reiterar ou corrigir algumas respostas dadas nos questionários, bem como ampliar as possibilidades de análise geral da pesquisa por meio de um segundo instrumento metodológico. Esclarecemos para todos os participantes dos grupos focais que não seriam expostos de forma alguma, pois havia uma grande preocupação de que as suas respostas pudessem prejudica-los no interior das unidades escolares e, portanto, prejudicar as suas carreiras profissionais até mesmo com a demissão da função por parte de seus superiores. Com o objetivo de preservar a identidade de cada professor(a) das escolas rurais desta pesquisa, optamos por substituir seus verdadeiros nomes por nomes de flores.

A preservação de suas identidades abriu os horizontes, visto que se sentiram mais a vontade para expressar, de fato, as suas concepções, entendimentos, decepções, curiosidades, dentre outros. A primeira grande constatação é a de que a maioria não tem conhecimento consistente sobre a legislação (políticas públicas) que focaliza a necessidade do desenvolvimento da Educação Ambiental não apenas no interior das escolas, mas em todos os espaços e ambientes possíveis. Gardênia (2017), por exemplo, afirmou: “é uma grande surpresa, por que a gente nem sabia que existiam, nunca vi, porém, eu sei que se é lei tem que ter recursos, suporte, projetos [...]”. Apenas uma professora foi convicta ao inferir que: “eu conheço a legislação, por que tive a possibilidade de fazer uma capacitação no MEC, mas não neste trabalho [na unidade escolar]” (Alfazema, 2017).

Nesse sentido, se percebe que as informações coletadas por meio dos questionários, tabuladas e disponibilizadas por meio de gráficos, não se afastam da verdade, mas, realmente careciam de maior profundidade, especialmente, quanto ao conhecimento que possuíam sobre os dispositivos legais. Em primeiro momento, boa parte das participantes da pesquisa não se sentiu à vontade, para expressar as suas fragilidades e carências sobre a temática, a partir do momento que tiveram as suas identidades preservadas conseguiram expor com tranquilidade e sinceridade a verdadeira face de suas realidades – individual e coletivamente.

Prosseguindo com as atividades dos grupos focais, se pergunta se elas têm apoio por parte das instâncias superiores para realizar os trabalhos sobre a Educação Ambiental em suas

unidades escolares, se dispõem de recursos humanos, materiais e físicos para desenvolver as suas atividades profissionais sobre esta temática, considerando, por exemplo, a Prefeitura Municipal de Piracanjuba, a Secretaria de Educação, a Secretaria de Meio Ambiente, o Ministério Público, dentre outros. As respostas foram praticamente unânimes, visto que afirmaram veementemente que nenhuma instituição, autarquia, departamento, secretaria que faz parte da estrutura administrativa do município disponibiliza qualquer recurso para auxiliar no trabalho diário no interior da escola, especialmente, no tocante à Educação Ambiental: “Assim... em nível de município nós não temos respaldo nenhum, nenhum, nenhum” (Zínia, 2017).

É concreta a ausência e negligência dos entes responsáveis pelo cumprimento da legislação brasileira, conforme podemos observar no comentário de Gardênia (2017): “A Secretaria do Meio Ambiente só serve para plantar plantinhas na avenida e o que precisa ser feito como reflorestar, preservar nascente, ajudar as escolas não tem, as escolas que fazem o que podem”. Nessa mesma direção, temos a denúncia de Anêmona (2017) ao argumentar que:

Nem a própria Secretaria do Meio Ambiente está preparada para preservar o meio ambiente. Eles [responsáveis pela Secretaria] cometem crimes ambientais, só pensam no lucro e no poder deles; a população sai perdendo sempre, uns poucos ganham. Então é assim, muito triste, dá até uma angústia para nós que tratamos de ajudar as crianças que são o futuro.

Indignada a Professora Dália (2017), que até aquela etapa da pesquisa havia se mantido mais calada, reiterou os apontamentos realizados pelas professoras Gardênia e Alfazema e desabafou: “Não, não sentimos e não temos apoio para a implementação da Educação Ambiental. Igual... essas diretrizes... a gente nem sabia que existiam, porque estamos acostumados a trabalhar currículo de Geografia e de Ciências, mais nada”.

Com maior liberdade e despreocupação de expressar e compartilhar suas posições e concepções, algumas professoras fizeram referências ao apoio recebido de instituições externas e/ou parceiras da administração municipal, como o Programa Agrinho³³, coordenado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural com o aporte do agronegócio no Estado de Goiás, mediante a realização anual de diversos concursos para incentivar o empreendedorismo rural, construção de hábito e atitudes que contribuam para a vida no campo, para as escolas os concursos se concentram em redação e desenho para os estudantes do Ensino Fundamental I (1º ao 9º ano), combate ao mosquito da dengue, dentre outros. Em tal contexto, Anêmona (2017) estende a sua crítica:

³³ Maiores informações consultar SENAR/GO: <<http://www.senargo.org.br/programas/item/137-programa-agrinho>>.

Não se tem num apoio da Secretaria de Educação, o único projeto que eles querem executar é o “Agrinho”, para aparecer, aparentar e puxar saco, no projeto nem todas as escolas podem participar, muitas vezes é preciso investimento e muitas vezes não se tem o dinheiro.

O Programa Agrinho, de acordo com as nossas sondagens e coleta de informações junto às escolas pesquisadas promove periodicamente concursos que – em tese – se destinam a todas as escolas rurais do Estado, que têm a prerrogativa de apresentar previamente projetos, relatos, pesquisas realizadas por professores e estudantes para concorrerem a premiações em espécie. A página do Programa descreve:

Criado em 1995 no Estado do Paraná [Federação da Agricultura do Estado do Paraná], o Programa Agrinho surgiu da necessidade de orientar trabalhadores rurais quanto ao uso adequado de defensivos agrícolas. Em Goiás, teve início no ano de 2008 pelo SENAR Goiás (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) em parceria com a FAEG (Federação da Agricultura e Pecuária do Estado de Goiás) e demais entidades e empresas parceiras. Constitui-se em conjunto de ações de educação que busca agregar ao ensino público e privado formação de agentes educacionais (gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores) e desenvolvimento de projetos, sendo que a cada ano trabalha com temática específica, em cenário geral de meio ambiente, almejando os objetivos elencados a seguir. Seu objetivo é incentivar a prática pedagógica através de projetos que contemplem a construção do conhecimento, proporcionando a inserção de temas de relevância social, cultural, econômica, política e ambiental, visando melhorias constantes de hábitos e atitudes (SENAR/GO, 2017, p. 1).

É importante esclarecer que a Federação da Agricultura do Estado do Paraná em associação com Serviço Nacional de Aprendizagem Rural e o Governo do Estado do Paraná ampliaram as ações do Programa Agrinho para outros Estados do Brasil – conforme observamos para o Estado de Goiás também – e estendeu sua rede de relações firmando parcerias com instituições nacionais internacionais como o Banco do Brasil, Itaipu Binacional e Dow AgroSciences. Não poderíamos deixar de apontar que estas empresas defendem e estão a serviço do capital neoliberal.

A Dow AgroSciences (2017, p. 1), por exemplo, é uma companhia que procura permanentemente maximizar a produtividade agrícola por meio da “melhoria de variedades de híbridos e biotecnologia, além de um controle cada vez mais efetivo de pragas, plantas daninhas e doenças nas lavouras com o uso dos mais avançados defensivos agrícolas”. As atividades da empresa no Brasil abarcam a de agrotóxicos nos municípios de Jacaré e Franco da Rocha no Estado de São Paulo, a produção de sementes em Jardinópolis/SP, Cravinhos/SP, Guaíra/SP, Morro Agudo/SP, Janaúba/MG, Paracatu/MG, Capinópolis/MG, Rio Verde/GO e Luís Eduardo Magalhães/BA, e, o desenvolvimento em pesquisas de sementes e biotecnologia nas cidades de Jardinópolis/SP, Indianópolis/SP, Cravinhos/SP, Castro/PR e Sorriso/MT. As soluções criadas

para o setor agrícola de acordo com a Dow AgroSciences (2017, p. 1) visam “atender as necessidades dos clientes de forma sustentável, ajudando-os a proteger seus cultivos e, assim, acompanhar as crescentes necessidades da população mundial”.

Não é difícil perceber o verdadeiro papel desempenhado pela empresa no Brasil e mundo, visto que se apropria do velho discurso da “revolução verde” de satisfação das necessidades de alimentação da população mundial. Portanto, as atividades propostas para serem desenvolvidas no interior das escolas pelo Programa Agrinho, em realidade, “expressa de forma maquiada a ampla utilização tanto de agrotóxicos como de transgênicos em prol da monocultura e pecuária extensiva, disponibilizada pelas empresas multinacionais (Hortência, 2017)”.

Ao realizarmos investigação mais efetiva sobre as ações da FAEP e do SENAR, constatamos que no marco do pseudo discurso de “desenvolvimento sustentável” em prol da preservação do planeta e do bem-estar da população mundial, encontram-se a produção agroindustrial, a monocultura e pecuária extensivas, o uso de transgênicos e de agrotóxicos, o desmatamento desmedido, a destruição de nascentes etc., verdadeiras finalidades destas instituições.

Nesse contexto, é possível inferir convictamente que o SENAR e seus parceiros nacionais e internacionais são féis representantes das estratégias e fervorosos defensores do capitalismo neoliberal, mediante a utilização inclusive da “educação”, que tem a função de fornecer instruções básicas para que as populações rurais assimilem a ideologia capitalista de forma legítima em contraposição à sua própria existência, na medida em que contribuem para a sustentação do sistema, engrossando efetivamente o exército de mão de obra de reserva, pois as maquinaria na agricultura e pecuária substituiu enorme contingente de trabalhadores.

Diante do exposto, indagamos se as ações empreendidas pelo SENAR, por meio do Programa Agrinho para as escolas brasileiras têm em verdade o objetivo de contribuir para o processo de formação escolar de nossas crianças e conscientiza-las da importância da preservação ambiental, sobretudo das áreas ainda intocadas, nas quais a ânsia do capital ainda não penetrou, visando a sua destruição? Nesse sentido, solicita-se às professoras participantes dos grupos focais que expusessem as suas opiniões acerca de tais projetos e/ou programa. Iris (2017) se manifestou imediatamente e argumentou que:

Às vezes tem projetos, mas muitas vezes, acredito que não tenha que ser um projeto ou outro, tem que ser uma realidade vivenciada dia a dia, não é só num projeto, eu acho muito legal os projetos, só que as pessoas se dedicam naquele momento ali para ganhar

um prêmio e não pela consciência ambiental, ela ter que ir além daqui, tem que ser trabalhada, vivenciada diariamente.

A Professora Orquídea (2017) reforçou a fala da professora Iris ao afirmar que “a Secretaria de Educação inventa projetos e manda para as escolas, a Polícia Militar inventa um projeto e manda para as escolas, o Ministério Público inventa um projeto e manda para as escolas, para que executem sem apoio, não é uma questão de necessidade [...] a educação ambiental morre, conforme o projeto acaba”. A Professora Verônica (2017) dá continuidade às discussões ao compartilhar as suas experiências:

Nós fizemos um projeto na escola para plantar mudas, pois os fazendeiros chegam e desmatam tudo, então fizemos um replantio na margem do rio. Boa parte deu certo, alguns até cercaram, porque tem que ter um cuidado no principio, mas em outras não fluiu, morreram todas as mudas, porque os fazendeiros não tiveram cuidado para manter as árvores [...].

Outra proposta de ação da Secretaria de Educação apontada pelas professoras foi o “Projeto de Olho no Óleo”, onde se tinha a intenção de ensinar aos estudantes a não jogar o óleo de cozinha usado, no ralo pia para prevenir a contaminação hídrica, além de ensinar a sua reutilização, porém “os meninos da zona rural estão um passo à frente da ideia da Secretaria, porque quando eles vieram com o projeto, os meninos já sabiam disso em casa, as mães fazem isso em casa todo o tempo, é cultural, conhecimentos dessas populações rurais”.

Eis uma clara expressão da importância da Educação Ambiental nas escolas e no meio rural. A Educação Ambiental deve ser direcionada considerando as realidades, os imaginários, as vivências, as tradições, os conhecimentos e as experiências dos sujeitos e de suas famílias e comunidades. A complexidade da Educação Ambiental ultrapassa as percepções conservacionistas, inflexíveis, reducionistas ou fechadas, portanto, se existe a intenção de se implantar e colher bons frutos das atividades desenvolvidas por meio da Educação Ambiental é imprescindível levar em conta as necessidades, percepções, experiências e realidades locais e atuar de forma permanente, é preciso construir o hábito da preservação ambiental para que tenhamos um planeta para viver no futuro. Assim sendo, não basta que as diferentes instâncias da administração pública proponham projetos temporários, pois “são projetos relâmpagos e estão direcionados para a zona urbana e não para as escolas do campo, a Secretaria de Educação deveria dar mais valor para as nossas crianças, não existe essa preocupação... (Magnólia, 2017)”.

Com o objetivo de ampliar as investigações, considerando que as professoras que atuam nas escolas rurais também atuam ou já atuaram nas escolas urbanas, efetuamos o seguinte questionamento: A partir de suas experiências profissionais quais as diferenças e principais

dificuldades enfrentadas no desenvolvimento diário das atividades docentes no interior das escolas rurais? As angústias, traduzidas em respostas à nossa pergunta transitaram por diferentes espaços, desde a legislação (políticas públicas) em vigor em nosso país, a falta de acompanhamento, controle e fiscalização do cumprimento da legislação, a padronização do currículo, ou seja, a mesma matriz curricular empregada nas escolas da cidade, também é utilizada nas escolas do campo, a necessidade de se levar em conta as diferentes realidades vivenciadas pelos estudantes das escolas rurais, distintas daquelas experimentadas pelos estudantes das escolas urbanas, a carência de alimentação, as distâncias entre o local de moradia dos estudantes e a escola, a falta de recursos de diversas ordens, dentre outros. Vejamos as falas dos professores(as):

Eu acho que o que falta é uma política exclusiva para nós, para a nossa realidade de escola rural, as leis existem, mas não são aplicadas (Lavanda, 2017).

A lei existe, mas só no papel, faz falta implantar, incentivar, é grande essa necessidade, não é questão de fazer por fazer. É aí onde você tem que se perguntar se isso gera lucro instantâneo, se não gera ninguém quer mexer com isso (Hortência, 2017).

Nós trabalhamos numa escola rural, mas trabalhamos um currículo urbano, como se estivéssemos no centro da cidade, deveria trabalhar no contexto da realidade local (Amarilis, 2017).

Aqui nem se tem estrutura física para uma escola do campo, muito menos um currículo, que seja lógico com a realidade e a vivência deles; porque não ensinar eles a plantar desenvolver uma horta orgânica? fazer um centro de reciclagem? Não, é só ensinar a ler e escrever para a criança ir para a cidade (Margarida, 2017).

As necessidades do cotidiano das escolas rurais de Piracanjuba, em especial, a falta de alimentos para os estudantes são apontados pelas Professoras Petúnia e Rosa e somam-se àqueles destacados pelas Professoras Lavanda, Hortência, Amarilis e Margarida, conforme podemos observar nos fragmentos a seguir:

Nós pagamos impostos, pagamos tudo direitinho e aí onde está o apoio do Estado? O dinheiro sai do nosso bolso, a gente está batalhando dia a dia e nós que temos que sustentar a escola? O dinheiro não sai do bolso do prefeito, o dinheiro vem de lá encima [recursos federais], mas não chega na escola, então, às vezes não temos nem lanches para os estudantes, para você ver, tem criança que sai as nove horas da manhã de casa para começar a estudar às doze e vinte. Olha quantas horas passam até o lanche ser servido às quatorze e quarenta. E, muitas vezes é um pão de queijo, um bolo, a criança esta com fome, além do mais as escolas rurais não tem adequação nem condições físicas para servir essa merenda (Petúnia, 2017).

Outro dia estava falando com um primo, e ele perguntou se a gente tinha horta, frutas, galinhas para a alimentação dos “meninos” [estudantes] e se eles consomem a alface e os ovos produzidos na escola. Expliquei pra ele que nós trazemos o alimento industrializado da cidade... tem sentido? (Iris, 2017).

Na sequência, quais os conteúdos e as formas que elas têm utilizado para tratar da Educação Ambiental nas escolas em que atuam? Que ferramentas utilizam para viabilizar a aprendizagem dos estudantes. De forma geral, afirmaram que procuram desenvolver um trabalho de conscientização junto aos estudantes, normalmente, por meio dos projetos, nas aulas como um todo e, sobretudo, nas aulas de Ciências e de Geografia. As professoras também expressam que trabalham a Educação Ambiental utilizando os livros didáticos e procuram transpor a teoria para a prática, aproveitando o contexto em que estão inseridas as escolas e os estudantes.

A gente aproveita o próprio conteúdo e trabalha de uma forma geral [...] geralmente as disciplinas de Geografia e Ciência abrangem algumas coisas que a gente pode estar direcionando e não deixa de ser Educação Ambiental, por que a verdade, a gente convive com ela [a Educação Ambiental], sim, se tem a gente vai ter mais qualidade ou não de vida, ela tem que ser realmente difundida e diversificada mesmo, desde os “pequeninhos” (Violeta, 2017).

Nesse sentido, reforça a Professora Bromélia (2017) ao afirmar que a “introdução da Educação Ambiental tem que ocorrer no sentido de busca permanente de conhecimento, de recursos necessários para a disseminação, porque às vezes os Projetos da Secretaria de Educação não são bem elaborados, por isso não dão certo”. Segundo as professoras, os materiais disponibilizados para a realização das atividades de ensino-aprendizagem é extremamente escasso, quando existe em disponibilidade, não são raras as vezes, os recursos para a aquisição de materiais pedagógicos saem dos bolsos das próprias professoras e o mais absurdo “é que tem gente que fala que professor ganha muito bem, mas não vêm ver o que a gente faz aqui, às vezes você tem que tirar dinheiro do seu bolso para dar comida pra criança está com fome, como é que eles vão a estudar”.

A Professora Begônia (2017), de sua parte argumentou que “nem todos nós professores estamos preparados para estar com os estudantes defendendo essas ideias e ideais, pois o que nós temos é a referência teórica, não podemos fugir do currículo, o que conhecemos é o que passamos ao aluno”. Apesar das carências, deficiências, fragilidades, dificuldades, falta de apoio e de recursos materiais observamos que há grande consenso acerca da importância da Educação Ambiental para as escolas e as comunidades da região. Os profissionais da escola, estudantes, pais com os quais tivemos oportunidade de dialogar têm essa preocupação, visto que consideram relevante iniciar a introdução das temáticas ambientais desde o 1º ano do Ensino Fundamental. As nossas constatações podem ser aqui reiteradas pelas seguintes afirmações:

A implementação da educação ambiental é indispensável com certeza, eu acho que é através dela é que a gente pode mudar a consciência e a ação. Assim é que vamos

conseguir mudar o futuro, porque mudar a pessoa que já esta formada é difícil, às vezes se consegue, mas é plantando isso na cabecinha criança, que crescendo com essa consciência pode mudar, tem que ter ação diferenciada nessa área, só assim é que vamos conseguir a mudança do futuro (Orquídea, 2017).

Essas crianças são o futuro, necessitam de mais amor, porque essa geração que vem agora é uma geração comercial, mas eles precisam saber que é do campo de onde vem o sustento, assim quanto mais plantamos mais resultados vamos ter (Magnólia, 2017).

Se nós não trabalharmos isso, eles vão ser como a geração atual, que não preserva o meio ambiente, nós temos que trabalhar bastante e trabalhar bastante na escola para que no futuro eles preservem e tenham uma mudança de atitude (Anêmona, 2017).

Para mim é uma formação de consciência que tem que se ver diariamente, quando eu penso em educação ambiental eu penso que deve ser igual que o português, a matemática ao ler ou escrever, você vai alfabetizar a criança na consciência ambiental (Alfazema, 2017).

Eu acho, que assim como a Língua Portuguesa, a Matemática, a História, a Geografia, a Educação Ambiental tem que ser trabalhada desde a Educação Infantil, é informação, é formação, é um hábito que as crianças realmente aprendem (Bromélia, 2017).

Os apontamentos, as afirmações, as declarações deixam claras as posições e concepções que as professoras participantes desta pesquisa têm sobre a prática (ou não) Educação Ambiental nas escolas em que atuam e na educação de maneira geral. A Educação Ambiental para elas não deve se restringir ao âmbito teórico, mas ser praticada efetivamente pela comunidade escolar, pela comunidade local e pela sociedade em si, na perspectiva de transformar consciências para assegurar a existência do mundo para as futuras gerações, conforme afirmou.

Outro aspecto que se busca discutir esteve diretamente ligado ao desenvolvimento de estratégias possíveis para favorecer e fortalecer o trabalho das professoras na implementação da Educação Ambiental no interior de suas unidades escolares. Muitas concordam que há uma grande necessidade de capacitação e formação continuada sobre a EA para que possam realizar as suas atividades com propriedade, pois:

Como é que a gente vai a dar um assunto ao aluno, se nós mesmas não estamos a par disso. No caso, a gente tem que ter uma formação a respeito para poder passar para o aluno e para a comunidade mesmo (Hortência, 2017).

Tem que ter capacitação para gente estar repassando isso, mandar alguém preparado para fazer isso (Rosa, 2017).

Eu acho que é preciso fazer parcerias e trabalhar em conjunto para cumprir as Diretrizes Curriculares do Meio Ambiente. Isso tinha que estar incluído em nosso currículo, então precisa trabalhar em conjunto, isolado não adianta, não funciona dentro da educação (Zinia, 2017).

No decorrer dos encontros dos grupos focais, nos meses de agosto e setembro de 2017, tivemos a oportunidade ainda, de ouvir algumas queixas sobre o descaso da administração municipal com a coleta de lixo. Algumas professoras afirmaram que não existe uma coleta

eficiente nem sequer na cidade, o que dirá nas áreas rurais. De acordo com a Professora Violeta (2017) nem o lixo produzido pelas escolas é recolhido pelo município: “nós que fazemos esse trabalho, recolhemos tudo e colocamos fogo, porque não tem outra opção”. Esta ação, por consequência, por vezes, gera outro problema ambiental, a fumaça, como aponta a Professora Hortência (2017): “Aliás, por aqui em tudo se ‘taca’ fogo, aí toda a fumaça tóxica chega até sala de aula, e você não aguenta [...], não se deve fazer isso, é um mau exemplo para as crianças e prejudicial para a saúde de todos”.

Para encerrar as discussões, tratamos da indiscriminada utilização de agrotóxicos na região, que afeta diretamente as comunidades locais e escolares. As professoras reconhecem a gravidade da situação e Anêmona (2017) ressalta que “os agrotóxicos prejudicam principalmente a saúde, o solo e as nascentes; a gente sente o cheiro forte às vezes mesmo no interior da sala de aula”. Hortência (2017, de sua parte, relatou uma triste experiência que vivenciou juntamente com os seus familiares a aproximadamente dois anos: “eu moro na fazenda e mesmo com a chuarada o trabalho na terra não para, todo o agrotóxico utilizado na plantação foi levada pra represa, todos os peixes morreram, lá tinha peixe grande, não sobrou nada”.

De forma geral, por medio dos grupos focais que levam a um aprofundamento da compreensão dos objetivos planteados e das compreensões da realidade em geral das condições das escolas é claro com as exposições das professoras que os avanços e conquistas em defesa da educação do campo ou rural de boa qualidade e bem aparelhada ainda, tem muitas problemáticas que refletem a ausência e negligência por parte do Estado e dos entes responsáveis pela educação rural no município. Pode-se perceber que os professores não recebem uma formação ou capacitação, para melhorar em conhecimentos e entendimentos das áreas relacionadas à educação do campo e à educação ambiental.

Outras fies representantes da negligência dos entes é a precariedade tanto nas instalações como o transporte das escolas, que se desvenda tanto na carência, por exemplo de estrutura para levar a cabo projetos ambientais, ou as graves problemáticas que tem acontecido nos ônibus, como se menciona anteriormente. Também se reconhece a precariedade das vias para chegar a algumas das escolas, varias pessoas da comunidade escolar mencionam que as vezes (principalmente em épocas de chuva) é impossível chegar ate os centros educativos, problemática que além de expor a ausência dos órgãos municipais expressa uma das problemáticas ambientais causadas pela monocultura, e assim a erosão.

Uma das principais problemáticas que leva ao não reconhecimento das singularidades e particularidades, nem das realidades e da cultura das comunidades rurais ou do campo, e das quais se desprendem outro tipo de problemáticas que cerceiam basicamente alguns dos direitos dos estudantes, é a descontextualização e incoerência dos currículos impostos (currículos urbanos) em estas instituições que estão inseridas na ruralidade e no campo e atendem, na maioria de casos estudantes da comunidade rural ou camponesa.

Por ultimo é importante mencionar que algumas das professoras também expõe a precariedade na dieta dos alunos, responsabilidade do município, além da precariedade dos salários sem deixar fora as constantes ameaças sobre não continuar as distinções pertinentes entre salários dos docentes das áreas urbanas e as rurais.

As atividades, os exercícios, as discussões, as trocas de experiências com as professoras durante a realização dos grupos focais foram extremamente enriquecedoras e indispensáveis, contribuindo substancialmente para a materialização desta pesquisa, pois ampliou o entendimento das relações, das necessidades, das frustrações, da cultura, das alegrias, dos conhecimentos, das verdadeiras realidades a que estão submetidas as populações rurais de país, bem como a dedicação, o compromisso, o comprometimento, a responsabilidades que assumem os profissionais da educação para compartilhar os seus conhecimentos com pessoas que estão à mercê da “boa vontade política” do Estado.

5.4 Políticas de Educação Ambiental na Concepção dos Diretores das Escolas Rurais

As entrevistas com os cinco diretores das escolas municipais rurais de Piracanjuba foram realizadas nos meses de setembro e de novembro de 2017 em razão da disponibilidade de cada um deles(as) de nos receber e responder às perguntas de forma tranquila e consistente.

A primeira pergunta buscou averiguar se eles, à frente da gestão da escola, tinham informações e conhecimentos básicos sobre as Políticas Públicas de Educação Ambiental desenvolvidas em nosso país e, mais especificamente, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e o Programa Nacional de Educação Ambiental. Sem exceção, os diretores(as) procuraram desviar o foco de nosso primeiro questionamento por meio de respostas evasivas na tentativa de omitir o seu pouco conhecimento, ou a total falta de informação sobre as políticas públicas destinadas à Educação Ambiental: “a gente tem participado de projetos de Educação Ambiental, apesar de que, eu não conheço muita coisa sobre o ProNEA” (Prímula, 2017).

Ao indagarmos um diretor, de forma mais direta, se tinha conhecimento sobre o ProNEA, se sabia qual era a sua finalidade primeira, percebemos imediatamente a sua “esquiva”, visto que não se permitiu exteriorizar e/ou não se propôs reconhecer a sua falta de conhecimento sobre o significado e os principais objetivos do Programa. Vejamos a resposta evasiva do Professor:

A gente sempre participa de projetos de Educação Ambiental, este ano mesmo, já tivemos palestra sobre lixo e vários temas explicando como organizar o lixo na zona rural, porque aqui a gente não tem coleta de lixo, temos um problema grande com isso [...] a gente sempre está participando de projetos pra poder orientar os estudantes, mesmo que eles não sejam os donos da terra, trabalham nas fazendas e podem estar intervindo [...]. Nas palestras e nos projetos tem explicação sobre esses temas sabe... (Narciso, 2017).

Quando perguntamos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, percebemos que também não tinham (têm) conhecimento, não responderam de forma objetiva, conforme podemos observar na fala do diretor Iberis (2017): “[...] a gente sempre trabalhou a horta escolar, sempre se trabalha uma coisinha ou outra, sabe?”. Então perguntamos: Como colocar em prática as DCNEA e o ProNEA na escola? Estas políticas públicas não são desenvolvidas na escola?

Esse trabalho é feito com os professores das áreas específicas, ou seja, de Geografia e de Ciências, então assim, uma grande preocupação que nós temos em nossa unidade escolar e com a comunidade em geral, é a preocupação com o meio ambiente, pois como sabemos a preservação do meio ambiente é o futuro do nosso planeta (Narciso, 2017).

A limpeza do pátio é complicada, porque eles gostam de jogar papel, latinhas, chicletes, tudo no chão, e, nós usamos luvas e sacolas, saímos coletando e tentando mostrar para eles que o lixo deve estar na lixeira e não no chão (Tulipa, 2017).

A política de educação ambiental é um tema que está assim, constante na escola. Mas, que a gente ainda não conseguiu um retorno, um respaldo, porque eu vejo assim, na parte do governo, que ele podia defender, ele não faz nada, não fiscaliza... A gente ensina os estudantes, que aprendem o que é o certo e o que é errado... Assim, nem todos... mas, alguns sabem algumas coisas (Delfínio, 2017).

O entendimento dos diretores sobre a Educação Ambiental é bastante simplificada, conservacionista e reducionista, já que não abrange a quantidade de temáticas que poderiam ser utilizadas para a sua implementação nas escolas rurais. A concepção dos diretores se restringe à sua relação com a poluição e com a produção do lixo do que com outras coisas, o que demonstra a falta de conhecimento sobre a complexidade e benefícios que poderiam existir com a viabilização e implementação da Educação Ambiental de forma correta.

Quando se pergunta sobre o apoio da Secretaria de Educação, Secretaria da Agricultura, Secretaria do Meio Ambiente, ou dos órgãos estaduais que deveriam apoiar a prática da EA por meio das políticas públicas como o ProNEA e as DCNEA, percebemos que a maioria de diretores

procura encobrir a negligência das Secretarias e da Prefeitura Municipal. Nesse sentido, argumenta o diretor Iberis (2017): “A Secretaria de Agricultura que é ligada a esses projetos dá suporte, palestras, a gente pode ir lá visitar. O ano passado teve um concurso de mudas, todas as escolas fizeram mudas para distribuir para os fazendeiros, para a rua, a gente tem essas parcerias”.

Levando em conta as respostas das professoras tanto nos questionários como nos grupos focais e, tendo claro, que os maiores esforços para implementar a Educação Ambiental são exatamente das professoras, que apontam que os diretores não assumem, na maior parte das vezes, uma posição imparcial, ou têm medo de ser francos e tentam ocultar uma realidade que é totalmente visível, sobretudo, após as nossas investigações, conforme podemos verificar na resposta por exemplo do Professor Delfínio (2017): “Além do que a gente trabalha nos currículos, trabalha com parcerias como no Projeto Agrinho, também temos o apoio da comunidade e das secretarias”.

Por outro lado, houve situações em que a compreensão dos diretores acerca da preservação de suas identidades ficou mais consistente e em algumas ocasiões e/ou momentos prevaleceu o diálogo mais franco e sincero, conforme podemos constatar nas seguintes afirmações:

Não temos apoio nenhum dessas partes [Secretarias Municipais e demais órgãos da administração], o trabalho desenvolvido aqui na unidade escolar, é realizado pelos professores, juntamente com o grupo de estudo que mantemos aqui (Tulipa, 2017).

O Ministério do Meio Ambiente deixa a desejar; não tem uma política voltada para os ensinamentos dos nossos jovens [...] Quanto à Secretaria de Educação, muitas vezes ficam atrelados aos projetos que a escola cria, então quando a escola cria um projeto e busca o apoio, às vezes a gente consegue (Delfínio, 2017).

É importante mencionar e recalcar a ausência da implementação da política pública de Educação Ambiental, já que no programa ProNEA e mesmo nas Diretrizes Curriculares, se expõem nos objetivos e nas linhas de ação, a importância e a necessidade de capacitar os professores na área de EA, para que possam transmitir de forma correta os conhecimentos e levar a cabo estratégias e projetos, fundados na importância de criar e lutar por sociedades sustentáveis e justas (Brasil, 2014).

A principal referência apontada pelos diretores, de fato, é o Programa Agrinho que, de acordo com as suas falas é possível afirmar que para eles, é o programa/projeto que mais ajuda a comunidade e que mais se relaciona mais com a Educação Ambiental:

O Projeto Agrinho tem contribuído bastante no Estado de Goiás como um todo, porque os temas são voltados para o meio ambiente e como é uma premiação boa, faz com que as pessoas trabalhem e divulguem esse trabalho relacionado ao meio ambiente, à coletividade (Tulipa, 2017).

Quando questionados sobre os aspectos negativos de suas experiências nas escolas rurais acerca da viabilização e prática da Educação Ambiental, é notável o sentimento de impotência frente à realidade que estão inseridas:

[...] os que podem dar suporte ou o retorno pra gente, ficam a desejar, pois não existe uma fiscalização. Por aqui, a gente tem muita lavoura de soja e muito veneno jogado nessas terras e a gente não pode com esse povo, porque eles têm muito dinheiro e influência. Tanto que a gente está se sentindo assim, por exemplo, no ano passado o bichinho da horta acabou com tudo, porque como eles jogam um veneno fortíssimo para combater, o bichinho some da soja mais vem para a casa da gente e para as hortas orgânicas, e acaba com as coisas da gente. Assim eu vejo que a gente não pode com o capitalismo [...] e procura ensinar os estudantes que não pode usar agrotóxicos, que tem que usar inseticida natural, feito em casa mesmo [...], mais a gente não dá conta (Iberis, 2017).

Em relação aos aspectos positivos ressaltam:

Nós vemos que para os estudantes é um prazer trabalhar esses aspectos [Educação Ambiental], então é um incentivo para nós, eles mesmos, às vezes, cobram bastante da direção e dos professores e ao mesmo tempo, nós cobramos deles essa questão do cuidado do meio ambiente (Prímula, 2017).

Tudo que você faz em prol do meio ambiente, com certeza, as futuras gerações terão condições de ver, pelo menos em parte, o que a natureza oferece a todos nós seres humanos (Tulipa, 2017).

Nosso planeta é o lugar onde moramos e se destruímos a natureza estamos destruindo a nós mesmos. Temos que trabalhar com nossas crianças com nossos jovens para eles tenham esse conhecimento e saibam da importância de que, hoje o agricultor perde sua produção porque não veio chuva, ele não vê que o desmatamento contribui para que tenha menos chuva na região. Nós estamos reclamando do calor excessivo, mas as árvores são justamente as que levam a água para dentro do solo, [...]. Então eu vejo que a Educação Ambiental na escola é importante, pois os meninos aprendendo desde pequenos a sua importância serão adultos mais conscientes e se facilitará a vidas de todos [...]. Ainda vai chegar o momento em que vai faltar água e quando faltar a água vai faltar alimento e com certeza as consequências serão gravíssimas para toda a humanidade (Narciso, 2017).

Com os diretores, também tivemos a preocupação de averiguar a experiência e percepções que têm sobre as possibilidades e dificuldades da implementação da Educação Ambiental nas escolas urbanas e nas escolas rurais, considerando que todos já trabalharam ou ainda trabalham nas escolas da cidade. Os diretores fizeram referências especialmente em relação às diferenças nos interesses, conhecimentos e distintas realidades dos estudantes. Vejamos os comentários dos professores:

Tem diferenças por que aqui as crianças estão mais perto dos córregos, das matas e vem o desmatamento para as plantações de soja. Quero dizer, é uma realidade diferente que

eles vivem em relação às crianças do meio urbano, que estão distantes dessa realidade, mas no que se refere a conscientização do trabalho [Educação Ambiental] é a mesma coisa, pois os projetos que a gente participa aqui [meio rural] a gente aplica lá também [meio urbano] (Iberis, 2017).

Tem diferença porque os estudantes das escolas do campo vivenciam aqui, no dia a dia deles, a diferença é essa, eles convivem com as árvores, convivem com os animais, eles têm o conhecimento da prática do dia a dia (Delfino, 2017).

[...] os meninos do meio rural conhecem muito animais muitos pássaros do que os do urbano, que só conhecem por fotografia, por imagens, pelos livros (Prímula, 2017).

Também expressam que por estarem em realidades e contextos diferentes, as percepções dos estudantes da cidade são diferentes às dos estudantes do campo:

Os meninos têm uma visão mais assim, eles sabem, mas não veem a necessidade da preservação, eles não recebem os reflexos lá, os estudantes urbanos são distantes. Aqui nós temos mais os pés no chão, as preocupações são maiores (Tulipa, 2017).

Na área rural é mais fácil de se trabalhar, pois todos os meninos vêm das fazendas, eles já estão vendo as consequências do próprio homem, o córrego que eles tinham que atravessar por uma ponte ou uma pinguela, pular ou passar dentro da água, hoje não tem mais, secaram; eles conseguem observar que muitos animais estão morrendo, estão acabando, enquanto os meninos da zona urbana não têm as condições essas condições de observar. Então trabalhar com os meninos da zona rural é mais fácil (Narciso, 2017).

No texto do ProNEA e nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental se expõe a importância de ter em conta as singularidades e particularidades das populações nas que estão-se pondo em prática a Política pública de EA, o qual claramente está sendo negligenciado por os órgãos responsáveis da educação rural o do campo no município, já que não estão realizando a implementação de currículos contextualizados e coerentes com a realidade das comunidades rurais, impondo currículos das áreas urbanas (Brasil, 2014)

Quando perguntamos o que poderia ser feito para fortalecer a divulgação e desenvolvimento prático Educação Ambiental nas escolas rurais, quase todos apontaram a importância das parcerias com as instituições externas públicas ou privadas, com empresários e fazendeiros, vejamos os apontamentos:

Teria que ter uma parceria com os fazendeiros, com os produtores, que a gente não tem ainda. A gente faz esses projetos e participa, mas não tem nenhuma parceria com eles. Aqui a gente conscientiza de acordo com o que a gente sabe que é o correto, de acordo como ou acha que deve ser o comportamento deles. Mas, eles de lá [Administração pública municipal, empresas e os capitalistas] não estão ligando muito para a preservação da terra, nem das matas, nem dos rios, nem dos córregos, porque esse veneno que eles jogam na soja afeta tudo mesmo, tanto a terra como os rios, os peixes; aquele veneno lá vai por todo lado e acaba com tudo (Delfino, 2017).

Os diretores expressam também, a importância de capacitações e, efetivamente, de receber apoio e recursos das Secretarias e da Prefeitura, vamos acompanhar os seus relatos:

Em questão de fortalecimento, às vezes poderia ter uma sensibilização, porque estamos na escola rural, então nós temos essa visão da necessidade da preservação do meio ambiente; às vezes a escola da zona urbana trabalha, mas fica só mais na teoria, deveriam incentivar mais todas as escolas do município às práticas de preservação ambiental (Prímula, 2017).

Teria que ter recursos no próprio currículo, eu acho que nos deveríamos dar mais importância. Hoje se nós fomos observar as crianças do 1º, 2º e 3º anos, que trabalham mais com o português, com a matemática; até o 9º ano é assim e no Ensino Médio também: 5 aulas de português, 5 de matemática e apenas 3 de ciências, 3 de geografia. Se tem uma quantidade grande de conteúdos a ser ministrados e o conteúdo do meio ambiente fica de fora. Se tivéssemos um professor específico da área para trabalhar com os estudantes, mesmo que fosse uma aula semanal seria bom. Às vezes damos mais importância, por exemplo, ao ensino religioso, sendo que vivemos num país laico e não trabalha as questões ambientais. Como disse, poderia ser uma aula só relacionada às questões ambientais no currículo. As importâncias não são dadas da maneira correta, é preciso fazer uma reformulação (Narciso, 2017).

Deveria ter uma parceria com a Secretaria de Meio Ambiente, com a Secretaria de Educação e também a com a Coordenadoria de Educação do Estado, para elaborar os projetos e abranger todas as unidades escolares tanto municipais quanto estaduais (Delfino, 2017).

Os Diretores das cinco escolas rurais concordam com as dificuldades enfrentadas pelas famílias para acompanhar a formação escolar de suas crianças diante das realidades que enfrentam diariamente para assegurar a manutenção da vida:

[...] a maioria dos estudantes que a gente tem aqui são filhos de empregados das fazendas, então eles são limitados, quer dizer eles sabem que é o certo e que é o errado, mais eles não podem ter uma atitude porque, se eles baterem de frente com o patrão do pai, vão criar uma situação constrangedora (Tulipa, 2017).

[...] as crianças às vezes se decepcionam, porque aprendem na escola o que deve ser o certo e quando chegam em casa veem os pais e os amigos fazendo o contrário, porque é uma questão de sobrevivência, como podem ir contra aquilo do que vivem (Iberis, 2017).

Essa contrariedade é muito difícil, pois essa produção é uma exigência do capitalismo, não é questão de subsistência, a questão é comercial, então não há a intenção de cuidar da terra, de cuidar do solo, de não contaminar as nascentes. Eles [os capitalistas] não têm essa preocupação, o importante para eles é produzir para gerar bastante renda (Prímula, 2017).

Podemos afirmar que o sistema capitalista tem realizado muito bem o trabalho de exploração, industrialização e destruição do meio rural, pois verificamos que muitos estudantes não em suas casas se quer uma árvore frutífera, não é uma questão de seguridade alimentar para aqueles que estão na terra, que trabalham na terra, que vivem na terra, é uma questão puramente econômica. Contudo, a esperança se mantém viva no consciente e inconsciente de muitos homens e mulheres que estão no campo e pretendem continuar no campo, conforme podemos constatar nas palavras da Professora Tulipa (2017): “Eu gosto demais daqui, eu nasci na zona rural, vivi na zona rural, trabalho na zona rural, então aprendi a gostar e dar valor ao esse meio, a tranquilidade

que a gente tem aqui, o contato direto com a natureza não tem preço, é preciso preservar e parar de destruir”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de luta contra os processos excludentes, exploratórios e opressores do capitalismo, especialmente na América Latina, como uma de suas regiões periféricas, é preciso compreender a importância da viabilização e implementação da Educação Ambiental nas escolas rurais, como ferramenta dinâmica para fortalecimento e apropriação em aspectos ecológicos, políticos, econômico, culturais e sociais dos sujeitos e comunidades rurais, bem como na proclamação e luta pelos direitos a uma educação digna e de qualidade, a um ambiente saudável e ecologicamente equilibrado.

A importância da Educação Ambiental aponta um novo rumo a partir de inovadoras iniciativas pedagógicas que procuram responder às novas demandas sociais e ambientais, revendo práticas, metodologias, estratégias e conteúdos que direcionam estas preocupações para a preservação da vida e do meio ambiente, politização e fortalecimento de comunidades, esperança e comprometimento individual e coletivo para a preservação de nosso planeta se efetive.

Observar os contextos históricos dos sujeitos e comunidades rurais constituintes desta pesquisa foi de fundamental importância para ressaltar a importância da preservação do meio e do modo de vida dessas populações, considerando a luta pela existência e reconhecimento da necessidade de manutenção dos recursos ecossistêmicos, imprescindíveis para a existência das diferentes espécies animais e vegetais, com vistas a reconstruir uma relação sociedade-natureza. A associação de um conjunto de lutas e reivindicações das populações que vivem e trabalham no campo pelas transformações de suas realidades a Educação Ambiental pode ser um instrumento para auxiliar na mudança de paradigmas.

A educação constitui a base para o desenvolvimento pessoal e material, econômico, ecológico, social, político e cultural de seus protagonistas para construção de uma participação crítica e efetiva, incorporada às responsabilidades individuais e coletivas solidárias, fundamentais para o desenvolvimento da pessoa humana (BRASIL/MDA/SDT, 2006, p. 9-11). A educação é o futuro da sociedade, na medida em que disponibiliza ferramentas para construir conhecimentos e estratégias para a sobrevivência, progresso, desenvolvimento pessoal e intelectual, considerando as realidades como prioridade.

Entende-se que para tratar a educação para o estabelecimento de novos valores do ser humano em relação ao seu meio, é indispensável um trabalho de educação em questões ambientais, pois não constitui apenas um instrumento que possibilita mudanças de valores, mas

relevante recurso para se alcançar os direitos básicos de cidadania (BRITO, 2002). Portanto, é preciso termos consciência de que a educação é a base ou a principal ferramenta das comunidades e dos sujeitos para seu fortalecimento, sabemos que é preciso uma educação onde participem movimentos sociais em luta permanente para o fortalecimento e organização política e social dos sujeitos no interior de suas comunidades, bem como de suas vidas e trabalho.

A política educacional precisa abarcar as diversas temáticas da sociedade e vislumbrar as problemáticas decorrentes do entrecruzamento de todas elas, tendo em vista instrumentalizar Estado e sociedade tanto para reconhecer as diversas realidades e dificuldades enfrentadas pela classe trabalhadora, em especial, aqueles que desenvolvem suas atividades no campo, quanto para construir e implementar políticas públicas para atender as necessidades locais e globais dessas populações e comunidades para a materialização da possibilidade de uma vida mais justa, digna e confortável, sem deixar de considerar a urgência em preservar o meio natural e reduzir o processo de degradação do planeta.

Assim, a Educação Ambiental é mais que compartilhar e praticar uma informação ou conhecimento, é uma forma e/ou filosofia de vida, é focalizar as práticas e mudanças a uma educação participativa, envolvendo indivíduos, família e comunidade. Temos que reconhecer que os estudantes das áreas rurais têm conhecimentos para retroalimentar as bases da EA em seus contextos, mas é primordial sensibilizar tanto os estudantes, as família e a comunidade escolar em geral, direcionando as ações a fortalecer estes saberes, habilidades e destrezas, visibilizar estratégias para cuidar o medio ambiente mudando padrões comportamentais, especialmente em relação ao pensamento crítico e voltado para empreender e mudar as realidades oprimentes.

É importante compreender o sistema e a importância da luta na realidade, especialmente do povo latino-americano, tendo um posicionamento claro, proporcionando e facultando às comunidades para empreender uma batalha política, social e ecológica por medio de ações locais que levem, além de compreender e visibilizar os direitos como indivíduos, sociedade e como comunidade rural, a procurar caminhos, estratégias e ações que desde o local mudem a realidade de submissão e marginalização, pelo menos em alguns aspectos da vida.

É fundamental começar este processo na escolaridade das criança, onde estão-se formando valores e onde eles têm maior capacidade de absorção e compreensão, além de ser uma etapa onde os estudantes ainda têm desperta a curiosidade por adquirir novos conhecimentos. Vargas & Estupiñan (2012), quando analisam a complexidade do conhecimento

ambiental e sua relação com processos educativos, enfatizam na necessidade de implementar essa alfabetização em todos os níveis de ensino com uma participação responsável da comunidade como estratégia na construção de uma comunidade ambiental ecologicamente responsável e sustentável (VARGAS; ESTUPIÑAN, 2012).

Assim, é essencial compreender o contexto e a relação com o ambiente em que a comunidade se desenvolve, já que todo é um conjunto de interações sociais, naturais, ecológicas e culturais, complexas; por isso e outros mais aspectos é importante compreender que são processo que devem começar desde casa e a escola, já que as instituições são o principal meio para fortalecer, viabilizar e implementar corretamente a EA.

Um dos aspectos mais importantes a trabalhar é o reconhecimento da (co)dependência com a natureza, a importância do respeito e empatia com tudo que nos rodeia, além a criação de estratégias para conseguir que essas populações tenham um posicionamento claro e acreditem em na luta por meio de ações locais para que assegurem os seus direitos. E, entendemos que é por isso, que a Educação Ambiental nas escolas rurais tem que ir além da informação teórica, deve impulsionar mudanças em pensamentos, atitudes e práticas, promovendo a sensibilização e a criticidade.

Levando em conta alguns das bases fundamentais, temos que retomar a importância da interdisciplinaridade e da complexidade na luta pela viabilização e implementação da Educação Ambiental nas áreas rurais e com comunidades rurais. Nessa perspectiva, “a educação ambiental, deve conjugar o interesse de diversos professores que apontem diferentes perspectivas e propostas”, bem como “identificar os problemas conceituais, metodológicos, éticos e educativos, estabelecendo a escassa aplicação dos princípios ambientais ao currículo” (VARGAS; ESTUPIÑAN, 2012, p. 11).

Sendo esta uma realidade muito evidente na América Latina e, sobretudo, no Brasil, mesmo por que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental usadas (ou não) pelas escolas rurais do município de Piracanjuba – e de todo e qualquer município ou Estado brasileiro – são as mesmas usadas pelas instituições escolares urbanas, compreendendo a diferencia de contextos, realidades e percepções, esta situação e/ou condição não tem sido considerada em nosso país.

Além do que, o sistema produtivo capitalista tem influenciado – como afirmado anteriormente – na definição instruções básicas para que os jovens “formados” passem pertencer

ao exército de mão de obra barata, para ser submetida, explorada e marginalizada pelo sistema. Nesse contexto, não é do interesse do Estado nem das instituições responsáveis ou próximas às escolas, a formação de pessoas críticas ou a construção de estratégias que viabilizem a garantia dos direitos das pessoas e das comunidades, tendo em vista o seu fortalecimento.

Assim sendo, o a importância de buscar as garantias de nossos direitos a um meio ambiente saudável, equilibrado, rico em diversidade requer antes a nossa conscientização dessa necessidade que encontra na educação de boa qualidade um instrumento, uma ferramenta, uma possibilidade de informação e disseminação da informação sobre a necessidade premente de conservação e não depredação do meio ambiente, ou seja, esse é o papel a ser desempenhado pela Educação Ambiental em nosso entendimento.

A Educação Ambiental por seus aspectos interdisciplinares e por sua complexidade constitui recurso fundamental, em especial, para as comunidades desprezadas, esquecidas, marginalizadas, submetidas e exploradas pelo poder do capital. As comunidades rurais fazem parte desse imenso contingente, que graças ao sistema capitalista e todas suas táticas e estratégias para explorar os recursos e as riquezas naturais da América Latina, levam dia a dia a uma maior degradação ambiental ao desmedido crescimento da injustiças e desigualdades sociais e econômicas.

É importante no contexto desta pesquisa, compreender que os professores, estudantes, pais, profissionais da educação e comunidade em geral tenham o interesse, a disposição, o compromisso, o comprometimento com as questões ambientais, com a escola, com a comunidade escolar, com comunidade local, tendo em vista a transformação da sociedade para que haja um amanhã. Em outras palavras, é necessária a participação efetiva e dinâmica dos mais distintos segmentos e esferas sociais que convivem e se relacionam na mesma localidade, pois de outro modo não existirá a menor possibilidade de despertar em nossos estudantes uma consciência que lhes possibilite “identificar-se com a problemática ambiental em sua comunidade, no país e no mundo. Portanto, todos os setores devem se envolver e estar na mesma sintonia, pois é do interesse geral o bem comum” (PACHECO; CARILLO, 2013, p. 70).

Para encerrar, acreditamos na necessidade da realização de novos estudos e pesquisas, que permitam vislumbrar outras realidades. Entendemos que é urgente que as pessoas, as comunidades em âmbito geral, o universo acadêmico, direcionem os seus interesses e esforços

em contribuir, efetivamente, para a prática da Educação Ambiental nas escolas de nosso país, neste caso em especial, para escolas do meio rural.

7 REFERÊNCIAS

- ABRATTE Juan Pablo. La educación como derecho: historia, política(s) y desafío. Publicación de la Secretaría Académica de Filosofía y Humanidades de la UNC y del Programa Ciclos de Nivelación, seguimiento de los primeros años y articulación con la educación secundaria. **Revista Apertura**, Argentina, 2, p. 1-9, 2015. Disponível em: <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/apertura/article/view/13067/13267>>. Acesso em: 2 fev. 2017.
- ANDRADE, Marcia; PIERRO, Maria Clara. Escolarização em assentamentos no Estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária 2004. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 246- 391, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a04.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.
- BALCAZAR, Fabricio. Investigación acción participativa (IAP): aspectos conceptuales y dificultades de implementación. **Fundamentos en Humanidades**, v. 4, n. 7-8, p. 59-77, 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400804>>. Acesso em: 28 jun. 2016.
- BARBOSA, Luciano. Políticas Públicas de educação ambiental numa sociedade de risco: tendências e desafios no Brasil. **IV Encontro Nacional da Anppas**, Brasília, jun. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao11.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2016.
- BEZERRA NETO, Luiz. A difícil, mas necessária relação entre os movimentos sociais e a universidade. In: BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; LEITE, José (Orgs.). **Na luta pela terra: a conquista do conhecimento**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2013.
- BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo? Revista **HISTEDBR**, Campinas, n. 38, jun. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art12_38.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2010.
- BEZERRA NETO, Luiz; SANTOS, Flávio Reis. Educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais. In: BASSO; Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos/SP: Pedro & João, 2016.
- BRASIL. Decreto No 7.352, de 4 de novembro de 2010. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm>. Acesso em: 10 janeiro. 2017.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Resolução CNE/CP 2/2012. Brasília/DF: Diário Oficial da União 18 de junho de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 dez. de 2016.
- BRASIL. Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (IMB). Cidade: 2017. Disponível em: <http://www.imb.go.gov.br/perfilweb/perfil_bde.asp>. Acesso em: 15 maio 2017.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Cidade: 2017**. Disponível em: <<http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>>.

Acesso em: 15 mai. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília/DF: Senado Federal, Secretaria especial de editoração e publicações, subsecretaria de edições técnicas; 2005. Disponível em:

<<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Conceitos de educação ambiental**. Brasília/DF: MMA, 2016. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental>>. Acesso em: 9 jul. 2016.

BRASIL. Programa Agrinho. **Cidade: 2017**. Disponível em: <<http://www.agrinho.com.br>>. Acesso em: 15 dez 2017.

BRASIL. Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA). Educação ambiental por um Brasil sustentável. Brasília/DF: MMA/ME, 2014. Disponível em:

<<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental/programa-nacional-de-educacao-ambiental>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

BRASIL. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília/DF: MEC/SECADI, s/d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf>>.. Acesso em: 10 dez. 2016.

BRITO, Maria Inês; PEDRINI, Alexandre de Gusmão. Educação ambiental para o desenvolvimento sustentável? uma breve reflexão para a América Latina. **Revista Educação Ambiental em Ação**, v. 17, 2006. Disponível em:

<http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/iii_05.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2017.

CALDART, Roseli Salette. **Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MTS**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

CALDERON, Javier; CARDONA LOPEZ, Diana. Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación. **I Encuentro Hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América Publicación**. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Ciudad de Buenos Aires. Disponível em:

<<http://www.javeriana.edu.co/blogs/boviedo/files/pedagogc3adas-eman-lc3b3pez-cardona-y-calderc3b3n.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

CARDOSO, Murilo Raphael; Marcuzzo Francisco Fernando; Barros Juliana. Classificação climática de Köppen-Geiger para o Estado de Goiás e o Distrito Federal. **Acta Geográfica**; v. 8, n. 16, p. 40 -55, 2014. Disponível em: <<http://revista.ufr.br/actageo/article/view/1384/1480>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

CARRION, Fernando. Ciudad, memoria y proyecto. **Revista digital del Programa en Gestión de la ciudad - Textos urbanos**; n. 5. La paz ediciones Oxfam: Quito; 2010. Disponível em: <http://cafedelasciudades.com.ar/carajillo/7_art2.htm#_edn10>. Acesso em: 12 maio. 2017.

COLMENARES, Mercedes. Investigación-acción-participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, vol. 3, nº. 1, p. 102-115; 2011. Disponível em: <http://vys.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/viewFile/115/311>. Acesso em: 22 de Março 2017.

COLÔMBIA. Etnoeducación una política para la diversidad. Minieducación – Ministerio de

educación de Colombina.; 2001. Disponível em: <<http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87223.html>>. Acesso em: 3 maio. 2017.

DIVEN, Martine; PERICO Rafael; et al. Hacia una nueva definición de “rural” con fines estadísticos en América Latina. Naciones Unidas – Comisión Económica para América Latina e el Caribe (CEPAL). RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. Naciones Unidas Santiago de Chile. p. 109; 2011. Disponível em: <<http://www.cepal.org/es/publicaciones/3858-nueva-definicion-rural-fines-estadisticos-america-latina>>. Acesso em: 12 maio 2017.

Dow AgroSciences. Cidade: 2017. Disponível em: <http://www.dowagro.com/pt-br/brasil/about-us> Acesso em: 5 Dez. de 2017.

DUPAS, Gilberto. **Economia política como ciência do progresso**. O mito do progresso ou progresso como ideologia. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

FAEP. Federação da Agricultura do Estado do Paraná. Cidade: 2018. Disponível em: <<http://www.sistemafaep.org.br> >. Acesso em: 16 dez. 2017.

FAO. América Latina y el Caribe con la Mayor desigualdad en la distribución de la tierra; 2017. Disponível em: <<http://www.fao.org/americas/noticias/ver/es/c/879000/>>. Acesso em: 3 maio. 2017.

FERRARO JUNIOR, Luiz Antonio (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Volume 2. Brasília: MMA/DEA, 2007. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/encontros_2.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2016.

GARCIA, Catherine; TENORIO, Ana Delia; MUÑOZ, Fabio. Tejiendo cosmologías: Educación Ambiental en contextos interculturales, el caso del clima, y los ciclos naturales ligados al sol y a la luna. Memorias del Congreso Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología. II Encuentro Nacional de Investigación en Enseñanzas de la Biología y la Educación Ambiental. p. 168 – 177; 2011. Disponível em: <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/biografia/article/viewFile/1545/1487>>. Acesso em: 10 junho. 2017.

GARCIA, Juan Manuel. Sobre el concepto de ruralidad: crisis y renacimiento rural. Servicio de estudios del ministerio de agricultura, pesca y alimentación. **Política y Sociedad**; nº. 8. p. 87 – 96, 1991. España. Disponível em: <<http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/viewFile/POSO9191120087A/30582>>. Acesso em: 15 maio 2017.

GENTILI, Pablo. **Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). Capitalismo, trabalho e educação. 3ª ed.: Campinas/SP, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Gestão e Planejamento. Instituto Mauro Borges-IMB. **Perfil Socioeconômico de Piracanjuba**. Disponível em: <<http://www.imb.go.gov.br/>>. Acesso em: 9 abril. 2017.

HARVEY, David. **A teoria marxista do Estado**. In: A produção capitalista do espaço. São Paulo: Annablume; p. 75 – 93; 2005.

- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades:** Goiás/Piracanjuba. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=521710&search=goias|piracanjuba>>. Acesso em: 12 mar. 2016.
- INSUA, Luis; CORREA, Edelmira. Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latino-americana. **Cuadernos de Desarrollo Rural – Pontificia Universidad Javeriana**; v. 4, n. 59, p. 37 – 61; 2007. Colômbia. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/117/11759002.pdf>>. Acesso em: 15 maio. 2017.
- KAY, Cristóbal. Estudios rurales en América Latina en el período de la globalización neoliberal: ¿una nueva ruralidad?. **Revista Mexicana de Sociología**. Universidad Nacional Autónoma de México; v. 71, n. 4. p. 607 – 645; 2009. México. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32113274001>>. Acesso em: 15 maio 2017.
- KNIJNIK, Gelsa; WANDERER Fernanda. Programa Escola Ativa, escolas multisseriadas do campo e educação matemática. **Educação e Pesquisa**; v. 39, n. 1. p. 211 - 225; 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a14.pdf>>. Acesso em: 5 junho. 2017.
- LEFF, Enrique. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. In: REIGOTA, Marcos (Org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- LINARES María Cristina. Colaboradores: Constanza Pedersoli Adriana Holstein Silvia Alderoqui. ABECEDARIO ESCOLAR – historia de objetos y prácticas. 1ra Ed: Museo de las escuelas, Ministerio de Educación, ciencia y tecnología, Universidad Nacional de Lujan: Buenos Aires – Argentina. p. 32; 2007. Disponível em: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005363.pdf>>. Acesso em: 13 fevereiro. 2017.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1: o processo de produção do capital. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- MATIJASEVIC, María Teresa; SILVA, Alexander. La construcción Social de lo Rural. **Revista Latinoamericana de la Investigación Social**; v. 3, n. 5. p. 24 – 41; 2013. Argentina. Disponível em: <<http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/60/173>> Acesso em: 3 maio. 2017.
- MELLO, Soraia Silva; TRAJBER, Rachel (Coord.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília/DF: MEC/MMA/UNESCO, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2016.
- MORA, Enrique. El origen del nombre América Latina y la tradición católica del siglo XIX. Universidad Nacional de Colombia. **Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura**; v. 40, n. 1, p. 213-241; 2013. Disponível em: <<http://revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/38769/41460>>. Acesso em: Maio 5 de 2017.
- MOURA, Romilso Mizaél. Uma leitura hitórico-contextual da escola de tempo integral. 2014.102f;. Dissertação (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba/SP; 2014. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/24022015_095343_romilso.pdf>. Acesso em: Maio 5 de 2017.
- OLIVEIRA, Geovani Aristeu; SOUSA, Timóteo Alik. Especificidades das precipitações pluviométricas na microrregião meia ponte no sul de Goiás e sua relação com a ocorrência de

processos erosivos. In: PESQUERO, Marcos Antônio; SILVA Magda Valeria (Orgs.). **Caminhos interdisciplinares pelo ambiente, história e ensino**: o sul goiano no contexto. Uberlândia/MG: Assis, 2012.

ORTEGA, Natalia; VELASCO, Eugenia. Manual de educación ambiental para escuelas primarias del estado de Guanajuato. Mexico: Fundación de Apoyo Infantil e Instituto de Ecología del Estado. 1ª ed. 2006. Disponível em:
http://ecologia.guanajuato.gob.mx/sitio/upload/articulos/103/files/Manual_Edu_Amb_para_Escuelas_Primarias_Gto.pdf. Acesso em: 5 Dez. de 2017.

OXFAM INTERNATIONAL. Desterrados: Tierra, poder y desigualdad en América Latina. Oxfam GB: Oxford - Reino Unido; 2016. Disponível em:
https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/desterrados-full-es-29nov-web_0.pdf. Acesso em: 3 maio. 2017.

PACHECO, M^a Isabel; CARRILLO, Lisa. Educación Ambiental Rural desde las escuelas básicas y por estas. Revista electrónica Educare, v. 17, n. 2, p. 42-58, 2013. Colômbia. Disponível em:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194127506005>. Acesso em: 5 Out. de 2017.

PALUMBO, María Mercedes. Educación en movimientos populares rurales: un Estado del arte. **Revista Historia y educación en latinoamérica** Universidad de Buenos Aires – Argentina.; v. 18. n. 26. p. 219 – 240; 2016. Disponível em:
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0122-72382016000100011&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 13 junho. 2017.

PANIAGUA, Ángel; HOGGART, Keith. Lo rural, ¿Hechos, discursos o representaciones? Una perspectiva geográfica de un debate clásico. **Revista de economía. Globalización y Mundo Rural**; n. 803. p. 9 – 24; 2002. España. Disponível em:
http://www.revistasice.info/cache/pdf/ICE_803_61-71__4CA3DBC45E151C871BDEC3E43E251624.pdf. Acesso em: 5 maio. 2017.

PEDRINI, Alexandre. **Educação ambiental**: reflexões e práticas contemporâneas. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

PIRACANJUBA (GO). Portal Prefeitura Municipal. **História da cidade**. Disponível em:
<http://www.piracanjuba.go.gov.br/site/historia.html>. Acesso em: 19 jul. 2016.

PIRACANJUBA (GO). Secretaria Municipal de Educação – Piracanjuba. Plano Municipal de Educação (2015- 2025); p 68; 2015. Disponível em:
<http://www.piracanjuba.go.gov.br/site/projetos/PME-plano-municipal-de-educacao.pdf>. Acesso em: 13 maio. 2017

PIRACANJUBA; 2017. Disponível em: <http://www.cidade-brasil.com.br/municipio-piracanjuba.html>. Acesso em: 3 maio. 2017.

Proposta do Grupo de Trabalho de Educação do Campo (GPT/MEC) para o Plano Nacional de Educação. p. 11; 2005. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT/MEC). Disponível em:
http://www.contag.org.br/imagens/f304Plano_Nacional_%20de_Educacao_%20do_%20Campo.pdf. Acesso em: 5 junho. 2017.

- PUJOL, María Carmen; ARNAL, Antonio. **Características de la población rural española**. Departamento de Geografía y Ordenamiento Territorial, p. 913- 929, 1999. España. In: Professor Joan Vià Valenti. El seu mestratge en la geografia universitària. Universidad de Barcelona. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=uoRGe7sNxCcC&pg=PA913&lpg=PA913&dq=etimologia+de+la+palabra+rural&source=bl&ots=ldJtAYkF08&sig=c089L1z8XJGm5YTHB44TZoprTsM>>. Acesso em: 28 abr. 2017.
- QUIJADA, Mónica. Sobre el origen y difusión del nombre “América Latina” (o una variación heterodoxa en torno al tema de la construcción social de la verdad). Centro de Estudios Históricos (CSIC), **Revista de Indias**, v. LVIII, n. 214, p. 596-615, 1998. Disponível em: <http://digital.csic.es/bitstream/10261/9354/1/Monica_Quijada_Sobre_el_nombre_America_Latina1998%5B1%5D.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2017.
- QUINTINO, Carlos Alberto. Um histórico sobre a educação ambiental no Brasil e no mundo. **Centro Universitário Assunção (UNIFAI)**, s/d. Disponível em: <<http://www3.unifai.edu.br/pesquisa/publicacoes/artigos-cient%C3%ADficos/professores/bacharelados/um-hist%C3%B3rico-sobre-educacao>>. Acesso em: 11 jul. 2017.
- REIS, Neila. Políticas educacionais do campo: percurso preliminar. **HISTEDBR On-Line**, Campinas, número especial, p. 124-148, 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43e/art07_43e.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2017.
- RESTREPO, Nelly del Carmen; ACUÑA Isaísa. Lo rural. Um campo inacabado. **Rev. Fac. Nal. Agr. Medellín**, v. 61, n. 2, p. 4480-4495, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0304-28472008000200002&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 5 mai. 2017.
- RIBEIRO, Marlene. Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, p. 669 – 795; 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n54/09.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2017.
- ROMERO, Juan. Lo rural y la ruralidad en América Latina: categorías conceptuales en debate. **Psicoperspectivas: Individuo Y Sociedad**, v. 11, n. 1. p. 8-31, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v11n1/art02.pdf>>. Acesso em: 5 mai. 2017.
- SALHEB, Gleidson José Monteiro. **As dimensões política e simbólica da educação ambiental**. 2010. 132f. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2010.
- SANFELICE, José Luís. Com o golpe de 2016 para onde caminhará a educação. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana, LUCENA Lurdes (Orgs.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia/MG: Navegando; 2017.
- SANTOS, Flávio Reis. **Capitalismo, tecnocracia e educação**: da utopia social saintsimoniana à economia (neo)eoliberal friedmaniana. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2015.
- SANTOS, Flávio Reis. **Políticas públicas de educação no/do campo**: o transporte de estudantes no município de Morrinhos/GO. 2016. 128f. Relatório (Estágio Pós-Doutoral em Educação) –

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2016.

SANTOS, Rita. **Escolaridade das classes populares do campo**: reflexões sobre a experiência de uma assentada da reforma agrária. In: BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; LEITE, José (Orgs.). Na luta pela terra: a conquista do conhecimento. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2013.

SARRE, Pablo. El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad e relevancia para la política educativa. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 14, n. 40, p. 255-287, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2017.

SAVIANI, Demerval. **Capitalismo, Trabalho e educação**. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana, LUCENA Lurdes (Orgs.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia/MG: Navegando, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. 33ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SOUZA, Luciano Ricardio. A modernização conservadora da agricultura brasileira, agricultura familiar, agroecologia e pluriatividade: diferentes óticas de entendimento e de construção do espaço rural brasileiro. **Cuad Dessoro Rural**, Bogotá, v. 8, n. 67, p. 231-249, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/cudr/v8n67/v8n67a10.pdf>. Acesso em: 27 set. 2017.

THOMPSON, Eric. **Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial**. In: Costumes em comum. São Paulo: Editora Camphania das Letras; p. 207 – 304; 1998.

TORRES, Alfonso. Vínculos Comunitarios y Reconstrucción Social. Revista Colombiana de Educación; n. 43. p. 43-66; 2002. Colombia. Disponível em: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/43_05ens.pdf >. Acesso em: 3 maio. 2017.

TORRES Carrillo, Alfonso. Vigencia y perspectivas de la investigación participativa. Revista mediaciones. Conferencia en UNIMINUTO, Bogotá (Colombia) Abril 2009.

TRIPP, DAVID. Pesquisa - ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa. v.31. c.3. p. 443 - 466. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 12 Dezembro 2016.

UNESCO. **18ª reunião - Actas de la Conferencia General**. Volumen 1 - Resoluciones.

Imprimerie de las Presses Universitaires de France: Paris; 1975. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114040S.pdf>>. Acesso em: 13 fevereiro. 2017.

UNESCO. **Comunicado final Cuarta reunión del Grupo de Alto Nivel sobre la Educación para Todos**. Brasília; 2004. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146146s.pdf>>. Acesso em: 13 fevereiro. 2017.

UNESCO. **Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (CNBC)**. Brasília/DF:

MST/UNB/CNBB/UNICEF/UNESCO. 1998. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149798porb.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2016.

UNESCO. **Nota del Secretario General. El derecho a la educación; 2016.** Disponível em:

<<https://documentsddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N16/272/23/PDF/N1627223.pdf?OpenElement>>. Acesso em: 13 abril. 2017.

UNESCO. **Resolución aprobada por el Consejo de Derechos Humanos. 26/27** El derecho a la educación: seguimiento de la resolución 8/4 del Consejo de Derechos Humanos; 2014.

Disponível em: <[https://documents-dds-](https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G14/081/23/PDF/G1408123.pdf?OpenElement)

[ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G14/081/23/PDF/G1408123.pdf?OpenElement](https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G14/081/23/PDF/G1408123.pdf?OpenElement)>. Acesso em: 13 abril. 2017.

UNESCO. **Situación Educativa de América Latina y el Caribe:** hacia la educación de calidad para todos al 2015. Regional de Educación para América Latina y el Caribe

(OREALC/UNESCO Santiago, 2013. Disponível em:

<<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>>. Acesso em: 13 abril. 2017.

URRUTIA, Jaime. Comunidades campesinas y antropología: Historia de un amor (casi) eterno.

Debate Agrario: Análisis y alternativas; n. 14. p. 16; 1992. Perú. Disponível em:

<http://www.cepes.org.pe/debate/debate14/debate14> >. Acesso em: 13 maio. 2017.

VARGAS, Cesar; ESTUPIÑAN, Maria Rosa. Estrategias para la Educación Ambiental con escolares pobladores del Páramo Rabanal (Boyacá). Revista Luna Azul; n. 34, p. 10-25; 2012.

Colômbia. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n34/n34a02.pdf>>. Acesso em: 5 Set. de 2017.

VILLODRE, María. Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor del docente. APORTACIONES ARBITRADAS – Revista Educativa Hekademos; v. 11, n. 5. p. 67 – 76; 2012. Disponível em:

<https://es.scribd.com/doc/106786914/Pluriculturalidad-multiculturalidad-e-interculturalidad-conocimientos-necesarios-para-la-labor-docente>>. Acesso em: 12 maio. 2017.

ZAKRZEWSKI, Sônia Balvedi. **Revista Brasileira de Educação Ambiental/Rede Brasileira de Educação Ambiental**, v. 2, Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental>>. Acesso em: 8 jul. 2016

APÊNDICE

Apêndice 1 - Pesquisa de Campo: Escolas Rurais de Piracanjuba/GO

MESES	OBJETIVOS	LOCAL	DESCRIÇÃO
09/2016	Identificar o município e estabelecer primeiro contato com a Prefeitura.	Cidade de Piracanjuba.	Reconhecimento espacial do município e contato com a Prefeitura de Piracanjuba
09/2016	Apresentar a Proposta de Pesquisa e solicitar autorização para a sua realização junto à Secretaria de Educação.	Secretaria Municipal de Educação de Piracanjuba.	Apresentação da pesquisa e entrega do pedido para realizar a investigação nas escolas municipais rurais de Piracanjuba.
09/2016	Retirar autorização da Secretaria de Municipal Educação para realizar a pesquisa nas escolas rurais.	Secretaria Municipal de Educação de Piracanjuba.	Encontro com a Secretária de Educação para apresentar formal e detalhadamente os aspectos constituintes da pesquisa e retirar autorização para apresentar nas escolas rurais.
10 e 11/2016	Realizar os primeiros contatos com as escolas rurais e apresentar a pesquisa a ser desenvolvida.	EM Urbano Pedro Guimarães. EM José Marcelino de Lima. EM Serra Negra. EM Modesto Antônio de Paula. EM Sérgio Honorato Silva e Souza.	Apresentação de nossa proposta de pesquisa aos diretores, coordenadores e professores do Ensino Fundamental I.
02 e 03/2017	Especificação dos aspectos constituintes da pesquisa de forma pormenorizada para os diretores e professores das unidades escolares.	EM Urbano Pedro Guimarães. EM José Marcelino de Lima. EM Serra Negra. EM Modesto Antônio de Paula. EM Sérgio Honorato Silva e Souza.	Apresentação do projeto de forma aprofundada e detalhada: problemática, objetivos, metodologia e justificativa para os professores do Ensino Fundamental I.
04 e 05/2017	Realizar a aplicação dos primeiros instrumentos de coleta de dados (estudantes e professores do 4º e 5º anos).	EM Urbano Pedro Guimarães. EM José Marcelino de Lima. EM Serra Negra. EM Modesto Antônio de Paula. EM Sérgio Honorato Silva e Souza.	Aplicação dos questionários aos professores do Ensino Fundamental I e aos alunos dos 4º e 5º anos.
07 e 08/2017	Aprofundar as temáticas da pesquisa, discutidas no encontro anterior. Desenvolver os grupos focais junto com os professores do	EM Urbano Pedro Guimarães. EM José Marcelino de Lima. EM Serra Negra. EM Modesto Antônio de	Exposição das temáticas questionadas na etapa anterior, na qual apresentamos as principais características tanto da política pública e do programa de Educação Ambiental (ProNEA) e das Diretrizes Curriculares

	Ensino Fundamental I.	Paula. EM Sérgio Honorato Silva e Souza.	Nacionais para a Educação Ambiental. Realização/desenvolvimento de atividades com os grupos focais de professores(as).
08 e 09/2017	Realizar as entrevistas junto aos diretores das escolas rurais.	EM Urbano Pedro Guimarães. EM José Marcelino de Lima. EM Serra Negra. EM Modesto Antônio de Paula. EM Sérgio Honorato Silva e Souza.	Realização de entrevistas semiestruturadas com os diretores de cada uma das unidades escolares.

Apêndice 2 - Pesquisa de Campo: Localização Escolas Rurais de Piracanjuba/GO

Localizações Escolas Rurais Piracanjuba/GO em Google Earth Pro:

- 1) Esc. Mun. Modesto Antonio de Paula: 17°27'56.62"S - 49° 5'47.74"O
- 2) Esc. Mun. Urbano Pedro Guimaraes: 17° 7'51.20"S - 48°59'20.24"O
- 3) Esc. Mun. José Marcelino de Lima: 17°25'34.90"S - 48°56'2.44"O
- 4) Esc. Mun. Honorato Silva e Sousa: 17°10'19.80"S - 49°12'31.59"O
- 5) Esc. Mun. Serra Negra: 17°14'2.73"S - 49° 4'36.31"O

