

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AMBIENTE E SOCIEDADE**

**CRISTIANE RAQUEL FERREIRA CÂNDIDO**

**A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES(AS) DAS ESCOLAS MUNICIPAIS RURAIS  
SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM MORRINHOS/GO**

**MORRINHOS/GO**  
**2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AMBIENTE E SOCIEDADE**

**CRISTIANE RAQUEL FERREIRA CÂNDIDO**

**A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES(AS) DAS ESCOLAS MUNICIPAIS RURAIS  
SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM MORRINHOS/GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ambiente e Sociedade da Universidade Estadual de Goiás para exame de qualificação como requisito para a obtenção do título de mestre em Ambiente e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Reis dos Santos

**MORRINHOS/GO**  
**2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AMBIENTE E SOCIEDADE**

**CRISTIANE RAQUEL FERREIRA CÂNDIDO**

**A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES(AS) DAS ESCOLAS MUNICIPAIS RURAIS**  
**SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM MORRINHOS/GO**

Exame de Qualificação realizado em 03/12/2020  
Defesa e Aprovação em 02/03/2021

**BANCA EXAMINADORA**



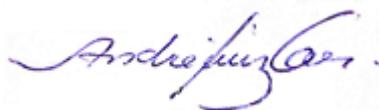
---

Prof. Dr. Flávio Reis dos Santos (Orientador)  
(Orientador – PPGAS/UEG)



---

Profa. Dra. Suelayne Lima da Paz  
(Membro Externo – CEAR/UEG)



---

Prof. Dr. André Luiz Caes  
(Membro Interno – PPGAS/UEG)

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

## FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C217p	<p>Cândido, Cristiane Raquel Ferreira A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES(AS) DAS ESCOLAS MUNICIPAIS RURAIS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM MORRINHOS/GO / Cristiane Raquel Ferreira Cândido; orientador Flávio Reis dos Santos. -- Morrinhos, 2021. 132 p.</p> <p>Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ambiente e Sociedade) -- Câmpus Sudeste - Sede: Morrinhos, Universidade Estadual de Goiás, 2021.</p> <p>1. Educação Ambiental. 2. Percepção Ambiental. 3. Educação rural/do campo. 4. Sustentabilidade. 5. Desenvolvimento Sustentável. I. Santos, Flávio Reis dos, orient. II. Título.</p>
-------	--

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a Deus o maior e mais perfeito orientador da minha vida, e, à minha família, minha maior riqueza.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter planos para a minha vida sempre maiores e melhores que os meus. Obrigada Senhor, por me dar exatamente o que eu preciso, sempre me guardar e dar forças para vencer os obstáculos da vida.

Ao meu filho, Guilherme Ferreira Cândido Vieira da Silva, o maior amor da minha vida, minha maior fonte de inspiração, alegria e força. Ao meu filho Heitor, que está chegando pra trazer mais alegria e amor as nossas vidas.

Ao meu esposo, Willian Vieira da Silva, pelo companheirismo, amor, apoio, confiança e por ter me apresentado o PPGAS e me incentivado a continuar meus estudos.

À minha mãe, Maria da Luz Ferreira Cândido, pela minha vida, por nunca medir esforços para me ver bem e sempre me apoiar em todos os momentos da minha vida. Obrigada por todos os valores que me ensinou e por todos os sacrifícios que fez em nome da minha educação e, principalmente, da minha felicidade.

Ao meu pai, Geraldo Edésio Cândido, que com toda a sua simplicidade sempre esteve ao meu lado apoiando minhas escolhas. Obrigada pelo carinho, por ser exemplo de integridade, força e honestidade.

Aos meus irmãos Renato Markele Ferreira Cândido, Camila Bianca Ferreira Cândido e Maria da Luz de Jesus Fernandes, que sempre me incentivaram e apoiaram. Vocês são meus melhores amigos e fontes de inspiração.

A todos meus familiares, avós, tios, primos e cunhados, que sempre estiveram torcendo pelo meu sucesso e vibrando com minhas vitórias.

A todos os professores que tive, por tudo que aprendi com cada um de vocês, cito carinhosamente a professora de Geografia da E.E. Major Lermínio Pimenta, Maria de Lourdes (Dona Lurdinha), por sempre me incentivar e ao Prof. Dr. Dênis Cunha, da UFV/MG, por ter me apresentado a proposta de trabalhar Educação Ambiental com crianças.

A todas as pessoas e amigos que conheci ao longo da vida, nas diversas instituições de ensino, nas cidades e repúblicas em que morei, vocês me ajudaram a evoluir intelectual, profissional e espiritualmente e, principalmente, a me tornar uma pessoa melhor.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Flávio Reis dos Santos, por ter aceitado o desafio de me orientar e acreditado em mim como pesquisadora. Agradeço pela partilha de conhecimento, disponibilidade, paciência, amizade, companheirismo nas pesquisas e publicações, pelas brilhantes contribuições na elaboração deste trabalho e por sua dedicação incansável ao ensino e à pesquisa.

Aos colegas do mestrado, em especial Sara, Rodrigo Wiesner, Lauro, Carmem, Laurielly, Thaynara e Erika, pelos bons momentos compartilhados, pela ajuda, companheirismo e suporte em diversos momentos.

À Universidade Estadual de Goiás, principalmente, ao campus Morrinhos, pela qualidade do ensino oferecido e pela oportunidade a mim disponibilizada.

Aos funcionários da UEG/Morrinhos, pelo zelo, dedicação e auxílio nos mais diversos momentos.

Ao PPGAS pelo acolhimento e suporte durante esta trajetória. Aos docentes do PPGAS/Morrinhos pelos ensinamentos, reflexões e orientações.

Aos membros das bancas de qualificação e defesa, Prof. Dr. André Luiz Caes e Profa. Dra. Suelayne Lima da Paz, por terem aceitado nosso convite, pelos pertinentes apontamentos e considerações, e por toda a contribuição para a melhoria deste trabalho.

À Secretaria de Educação Municipal de Morrinhos (2020), por permitir que esta pesquisa fosse realizada.

Às diretoras, coordenadoras e professoras das escolas rurais que aceitaram prontamente participar, dedicando seu tempo para colaborar com nossa pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio a esta pesquisa e ajuda financeira, na forma de bolsa de mestrado.

Enfim, agradeço a todos que de forma direta ou indireta participaram na realização deste projeto.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela  
tampouco a sociedade muda”.

Paulo Freire

CÂNDIDO, Cristiane Raquel Ferreira. **A percepção de professores(as) das escolas municipais rurais sobre a importância da educação ambiental em Morrinhos/GO**. 2020. 132f. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Sociedade) – Universidade Estadual de Goiás, Morrinhos/GO, 2020.

## RESUMO

O presente estudo teve o objetivo de analisar a percepção ambiental de professores(as) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I das escolas municipais rurais de Morrinhos/GO, sendo elas: Escola Municipal Vereador Deusdete Damacena, E.M. Lindolfo Alves Pinto e E.M. José Cândido da Silva. Por ser uma pesquisa que envolve a percepção do sujeito, optamos pela abordagem qualitativa, assim em todas as escolas foram aplicados questionários com 20 perguntas para as professoras e 10 perguntas para a direção, estruturado por questões discursivas e objetivas, todas relacionadas a questões ambientais. Esta pesquisa surgiu da necessidade de repensar a relação do homem com a natureza, as concepções de desenvolvimento, progresso e crescimento, impostas pelo modelo econômico capitalista e a forma como a Educação Ambiental (EA) está sendo trabalhada nas escolas rurais. Os resultados mais importantes apontam que a escola é um dos principais locais para promover mudanças de comportamento ao trabalhar com os diversos saberes ambientais, porém, muitos desafios no trabalho com a EA ainda precisam ser superados, a começar pela formação dos professores. Constatamos, que a maioria dos pesquisados ainda tem uma visão reducionista, naturalizada e antropocêntrica, tanto em relação ao meio ambiente, quanto em relação à EA. Acreditamos que a EA é um dos principais recursos para reduzir os problemas ambientais, criando uma nova forma de relação entre a humanidade e a natureza, com cidadãos críticos que sejam capazes de refletir sobre a realidade e agir de forma transformadora ou corretiva, um equilíbrio fundamental na construção de uma sociedade sustentável. Diante de tais percepções, observamos que se faz necessário uma reorientação de paradigmas para que tais concepções não sejam perpetuadas.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental, Percepção Ambiental, Educação Rural, Sustentabilidade, Desenvolvimento Sustentável.

CÂNDIDO, Cristiane Raquel Ferreira. **The perception of teachers from rural municipal schools about the importance of environmental education in Morrinhos/GO**. 2020. 132f. Dissertation (Master in Environment and Society) – State University of Goiás, Morrinhos/GO, 2020.

### **ABSTRACT**

This study aimed to analyze the environmental perception of teachers of Early Childhood Education and Elementary School I of rural municipal schools in Morrinhos/GO, namely: Municipal School Vereador Deusdete Damacena, Municipal School Lindolfo Alves Pinto and Municipal School José Cândido da Silva. As it is a research that involves the perception of the subject, we opted for the qualitative approach, so in all schools questionnaires were applied with 20 questions for teachers and 10 questions for the direction, structured by discursive and objective questions, all related to environmental issues. This research arose from the need to rethink the relationship between man and nature, the conceptions of development, progress and growth, imposed by the capitalist economic model and the way Environmental Education (EE) is being worked on in rural schools. The most important results point out that the school is one of the main places to promote changes in behavior when working with different environmental knowledge, however, many challenges in working with EE still need to be overcome, starting with the training of teachers. We found that the majority of those surveyed still have a reductionist, naturalized and anthropocentric view, both in relation to the environment and in relation to EE. We believe that EE is one of the main resources to reduce environmental problems, creating a new form of relationship between humanity and nature, with critical citizens who are able to reflect on reality and act in a transformative or corrective way, a fundamental balance in building a sustainable society. In the face of such perceptions, we observe that it is necessary to reorient paradigms so that such conceptions are not perpetuated.

**Keywords:** Environmental Education, Environmental Perception, Rural Education, Sustainability, Sustainable Development.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização das Escolas Rurais em Funcionamento em Morrinhos/GO .....	80
Figura 2 – Escola Municipal Vereador Deusdete Damacena .....	84
Figura 3 – Sala de Aula, Pátio e Banheiros .....	84
Figura 4 – Parquinho e Quadra de Esportes .....	85
Figura 5 – Atividades sobre a Preservação do Meio Ambiente .....	87
Figura 6 – Plantio de Mudanças de Árvores Diversas (Professores e Alunos).....	88
Figura 7 – Placas de Orientação/Advertência no Interior da Unidade Escolar .....	88
Figura 8 – (Re)Plantio de Mudanças de Árvores e Horta .....	89
Figura 9 – Menos Lixo mais Vida .....	89
Figura 10 – Escola Municipal José Cândido da Silva .....	90
Figura 11 – Escola às margens da BR-153.....	90
Figura 12 – Projeto de Horta e Temperos: A Importância da Água.....	91
Figura 13 – Plantio de Mudanças de Árvores no Espaço Escolar.....	92
Figura 14 – Atividades Relacionadas à Educação Ambiental .....	93
Figura 15 – Escola Municipal Lindolfo Alves Pinto .....	94
Figura 16 – Área de Lazer com Cobertura Móvel e Gramado Natural .....	95
Figura 17 – Visita ao Parque Ecológico .....	96
Figura 18 – Plantio de Mudanças de Árvores e Comemoração do Dia do Meio Ambiente .....	98
Figura 19 – Horta Comunitária e Projeto de Reciclagem.....	99
Figura 20 – Capacitação/Aperfeiçoamento na Área Ambiental.....	109
Figura 21 – Meio Ambiente: Incidência do Currículo .....	110
Figura 22 – Assuntos/Temas Trabalhados na Educação Ambiental .....	111
Figura 23 – Educação Ambiental: Recursos Didático-Pedagógicos Utilizados.....	112
Figura 24 – Recursos Utilizados para Acompanhamento da Temática Ambiental .....	114
Figura 25 – Conhece e Trabalha com o ProNEA .....	115
Figura 26 – Conhece e Utiliza as DCNs para a Educação Ambiental.....	115
Figura 27 – Incentiva as Ações Sustentáveis em sua Unidade Escolar.....	118
Figura 28 – Interesse dos Alunos pela Temática Ambiental .....	118
Figura 29 – A Atuação da Unidade Escolar para a Preservação do Cerrado .....	119
Figura 30 – A Preocupação com a Preservação do Bioma Cerrado .....	120

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Princípios Básicos da Educação Ambiental (EA).....	31
Quadro 2 – Principais Fases da Educação Ambiental .....	59
Quadro 3 – Escolas Rurais de Morrinhos: Criação e Encerramento (1941-2005).....	76
Quadro 4 – Escolas Rurais de Morrinhos: Criação e Encerramento (1970-2006).....	78
Quadro 5 – Escolas Rurais de Morrinhos: Criação e Encerramento (1980-2009).....	79
Quadro 6 – Distribuição das Turmas na E.M. Vereador Deusdete Damacena.....	86
Quadro 7 – Distribuição das Turmas na E. M. José Cândido da Silva.....	91
Quadro 8 – Distribuição das Turmas da E. M. Lindolfo Alves Pinto.....	95
Quadro 9 – Formação Acadêmica das Docentes.....	103
Quadro 10 – Meio Ambiente e Educação Ambiental.....	104
Quadro 11 – Sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentável.....	117

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. DISCUSSÕES MUNDIAIS SOBRE O MEIO AMBIENTE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EA) .....	18
2.1 Contextualizando a Definição Conceitual de “Meio Ambiente”.....	18
2.2 As Contribuições da Educação Ambiental (EA) para a Preservação do Meio Ambiente.....	24
2.3 Educação Ambiental, Sustentabilidade e a Complexidade do Desenvolvimento Sustentável ....	32
3. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL E SUA ABORDAGEM NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	44
3.1 Educação Ambiental no Brasil.....	44
3.1.1 Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento e seus Desdobramentos.....	46
3.1.2 O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) e a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).....	51
3.1.3 A EA nos Documentos Norteadores da Educação Básica (PCNs, DCNs e BNCC).....	54
3.2 Fases da Educação Ambiental.....	60
4. A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO DAS POPULAÇÕES RURAIS E AS ESCOLAS RURAIS DE MORRINHOS/GO.....	62
4.1 Contexto Educacional Rural Brasileiro.....	63
4.2 Breves críticas, contradições e considerações sobre a Educação do Campo.....	68
4.3 Desvendando o Universo da Pesquisa.....	74
4.4 Escolas Rurais de Morrinhos.....	75
5. AS ESCOLAS RURAIS DE MORRINHOS E SEUS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS (PPPS).....	83
5.1 Escola Municipal Vereador Deusdete Damacena.....	83
5.2 Escola Municipal José Cândido da Silva.....	90
5.3 Escola Municipal Lindolfo Alves Pinto.....	93
5.4 Considerações sobre os PPP’s.....	99
6. A PERCEPÇÃO AMBIENTAL DAS PROFESSORAS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA DOCENTE.....	101
4.1 O Entendimento da Classe Docente sobre a Importância da Educação Ambiental.....	102
4.2 O Bioma Cerrado: Breves Esclarecimentos ao Leitor.....	120
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
6. REFERÊNCIAS.....	125

## 1. INTRODUÇÃO

A temática ambiental tem sido foco de debates de diversos grupos há muitos anos em todo o mundo e com os avanços dos problemas ambientais, continua cada vez mais importante e urgente. No entanto, a preocupação ambiental é bastante desigual, podendo variar de acordo com a situação econômica, social, política, cultural e educacional, bem como com a percepção de cada um. A Educação Ambiental (EA) é um dos principais recursos para solucionar ou reduzir os problemas ambientais, criando uma nova forma de relação entre a humanidade e a natureza, um equilíbrio fundamental na construção de uma sociedade sustentável<sup>1</sup>.

É claro que a educação sozinha não é capaz de dar conta de tantos problemas já existentes, por isso mesmo sua intenção é contribuir para a formação de cidadãos críticos, que sejam capazes de refletirem sobre a realidade e agir de forma transformadora ou corretiva, ou seja, uma educação que promova mudanças na forma de pensar e agir, que proporcione o conhecimento, a dúvida sobre ele e, ao mesmo tempo, permita a escolha responsável, que estimule a participação coletiva de todos os cidadãos na construção de um presente e um futuro melhor.

Para Maria Célia Pelicioni e Arlindo Philippi Jr. (2014), essa formação e preparação do cidadão consciente, pode tornar viável o desenvolvimento integral dos seres humanos, pois a Educação Ambiental considera os valores éticos de justiça social e de solidariedade, estimulando a cooperação, o que não acontece no modelo de desenvolvimento econômico capitalista, no qual “prevalece o lucro a qualquer preço, a competição, o egoísmo e os privilégios de poucos em detrimento da maioria da população” (PELICIONI; PHILIPPI JR., 2014, p. 3).

Dessa maneira, ao analisar os diversos objetivos e princípios da EA apresentados em eventos no mundo inteiro, podemos perceber que ela tem potencial para contribuir de forma significativa na ação educativa relacionada às questões ambientais. Porém, os documentos normativos da EA deixam clara a orientação de que o sucesso do processo depende principalmente de três princípios, a saber: a participação social democrática no processo educativo (formal e não formal); a interdisciplinaridade para trabalhar as questões ambientais de forma conjunta pelas diferentes áreas do conhecimento; e, a visão holística para que a mudança de postura aconteça.

---

<sup>1</sup> Sociedade Sustentável é aquela que vive em harmonia, buscando conciliar desenvolvimento econômico com a preservação do meio ambiente, suprimindo suas necessidades sem comprometer as bases para o desenvolvimento das futuras gerações.

O objetivo inicial desta pesquisa é analisar a percepção ambiental de alunos e professores das escolas municipais rurais de Morrinhos, principalmente, relacionada ao Cerrado, pois acreditamos que a análise dos resultados de percepção é um dos conhecimentos prévios que precisam ser considerados na perspectiva da Educação Ambiental, o que seria de grande relevância para o aperfeiçoamento do planejamento político pedagógico das escolas e adaptação das práticas docentes. Entretanto, a ocorrência da atual pandemia do COVID-19 e as decorrentes dificuldades de contato e interação entre as pessoas, impostas pelo isolamento social geraram muitos obstáculos que nos impediram de seguir com o planejamento/projeto original.

O primeiro deles foi a dificuldade em entrar em contato com os profissionais e os alunos, restritos apenas ao contato telefônico e mensagens de texto e voz (e-mail e WhatsApp). O maior problema apareceu no momento de pedir autorização aos pais para aplicar os questionários para os alunos, uma das mães chegou a responder que a filha não aceitou participar, pois não estava dando conta nem das atividades escolares. Grande parte dos pais trabalha fora o dia inteiro e com a realidade imposta pela pandemia, quando estão em casa são os responsáveis pelo acompanhamento do aprendizado de seus filhos, mesmo sem ter formação adequada para a realização de tal atividade.

Além disso, a maioria dos pais não possui computador em casa e não tem afinidade com aplicativos que possibilitam a leitura de documentos no celular. O questionário dos alunos foi feito pensando na idade deles, então continha muitas questões de múltipla escolha (*emoji* e fotos coloridas) e, também um desenho que deveriam fazer para analisarmos a sua percepção ambiental, baseada em mapas mentais. Daí surgiu outra dificuldade: Como eles iam responder? Os pais teriam que imprimir os questionários? Onde iam fazer isso?

No primeiro momento, pensamos em levar o termo de Livre Consentimento, a autorização e o questionário na casa de cada um, mas devido às medidas de prevenção do COVID-19 percebemos que poderia ser muito arriscado. Depois, pensamos que os pais poderiam enviar as respostas pelo celular, mas a pesquisa poderia ser totalmente comprometida, já que não teríamos certeza de que não houve influência de terceiros nas respostas. Sendo assim, decidimos que o melhor caminho seria adaptar nosso tema à realidade imposta pela pandemia e o nosso objetivo passou a ser analisar a percepção e a prática docente nas escolas rurais da rede municipal de Morrinhos/GO em relação à temática ambiental. Para tanto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Analisar como as questões ambientais aparecem no Projeto Político Pedagógico e como são inseridas na prática pedagógica;

2) Identificar as estratégias e instrumentos didáticos-pedagógicos utilizados pelos professores das escolas rurais para trabalhar a EA, em especial, as questões relacionadas ao Cerrado goiano;

3) Verificar se a escola desenvolve atividades para promover a consciência ambiental e favorecer a sustentabilidade;

4) Verificar se os professores possuem conhecimento sobre os documentos normativos da EA, e se fazem uso deles.

A presente pesquisa foi dividida em duas partes, a primeira foi a bibliográfica (teórica), desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, pois “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2008, p. 50).

Nesse sentido, procuramos fazer um apanhado da literatura existente, relacionada à Educação Ambiental e às suas abordagens no currículo da Educação Básica. Além de levantar informações sobre o meio ambiente, o Cerrado, a legislação ambiental, a sustentabilidade, a escola rural, documentos relacionados às escolas rurais de Morrinhos/GO e a importância da formação dos professores para a escolha das estratégias e instrumentos didático-pedagógicos que podem ser utilizados para promover a conscientização dos alunos enquanto sujeitos ecológicos<sup>2</sup>.

No segundo momento, partimos para a pesquisa de campo. O enfoque adotado foi a investigação qualitativa, do tipo estudo de caso, pois utilizamos informações obtidas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas e nos documentos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Nossa principal pretensão foi obter opiniões e posicionamentos dos envolvidos sobre a situação pesquisada.

Nesse sentido, a análise se deu por meio de dados decorrentes da aplicação de um questionário com 20 perguntas, sendo 11 fechadas e 9 abertas, relacionadas à percepção ambiental e às estratégias e instrumentos didáticos-pedagógicos utilizados no ensino da EA pelos professores que lecionam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Além disso, foi aplicado um questionário para a Coordenação e Direção de cada escola e uma entrevista com uma representante da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

---

<sup>2</sup> “Sujeito ecológico é um modo de descrever um conjunto dos ideais que inspira atitudes ecologicamente orientadas. O sujeito ecológico é incorporado pelos indivíduos ou pessoas que adotam uma orientação ecológica em suas vidas, bem como, pode ter efeito sobre instituições que se definam por esta orientação”. (CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. O sujeito ecológico: a formação de novas identidades na escola. In: Pernambuco, Marta; Paiva, Irene. (Org.). Práticas coletivas na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

Esclarecemos que o nosso universo de estudo é composto por três escolas municipais rurais existentes em Morrinhos, sendo elas: Escola Municipal José Cândido da Silva; Escola Municipal Lindolfo Alves Pinto; e, Escola Municipal Vereador Deusdete Damacena. Como estas escolas possuem apenas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I com poucos alunos e turmas multisseriadas, decidimos trabalhar com todos os professores e coordenadores. A escolha por estas escolas se deu por ter em seu público-alvo alunos que são moradores das zonas rurais e estão mais perto do meio natural, muitos estão crescendo vendo práticas nada sustentáveis e correm o risco de mantê-las, caso não desenvolvam a conscientização ambiental para preservar o meio em que vivem.

Além disso, a EA também é extremamente importante para este público por trabalhar com temas relacionados à qualidade de vida e à necessidade de superação de injustiças sociais e econômicas. Com uma EA bem desenvolvida, esses alunos podem passar a ter um papel mais importante, podendo se tornar agentes transformadores e conscientizadores de outras pessoas no meio em que vivem para que possam desenvolver atitudes sustentáveis.

O presente estudo justifica-se pela preocupação com a qualidade do ensino oferecido à comunidade, principalmente no meio rural, e à necessidade de compreender as especificidades do ensino da Educação Ambiental na Educação Básica. Acreditamos que a EA quando bem trabalhada na educação formal pode ajudar a construir um planeta sustentável, digno de se viver para as gerações do presente e do futuro, tendo em vista que ela pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes e responsáveis, pois a escola é um ambiente ímpar no desenvolvimento das potencialidades do educando. Porém, para que isso se torne possível, o professor precisa estar qualificado para ser o mediador desse processo.

Como principais resultados constatamos que a maioria das professoras<sup>3</sup> ainda tem uma visão reducionista, naturalizada e antropocêntrica tanto em relação ao meio ambiente quanto em relação à EA, sendo que algumas acreditam que a EA deve ser inserida como uma disciplina específica no currículo, todavia, contraria as recomendações normativas. Diante de tais percepções, observamos que se faz necessário uma reorientação de paradigmas que certamente não pode acontecer de forma espontânea.

Diante da relevância que o estudo abrange, compreendemos que ele pode trazer significativa contribuição socioeducacional e servir de base para adaptações na prática docente das escolas pesquisadas e para estudos futuros. Dito isso, o presente trabalho se organiza da seguinte forma: No Capítulo 1 (Seção 2), apresentamos as discussões sobre o Meio Ambiente

---

<sup>3</sup> A partir deste momento nos referimos à classe docente no feminino, pois todas as profissionais que participaram da pesquisa são mulheres.

e fazemos um resgate histórico da Educação Ambiental no mundo, abordamos documentos legais norteadores que resultaram de conferências, reuniões, movimentos, publicações, encontros e simpósios em diversas partes do mundo. No Capítulo 2 (Seção 3) discutimos a trajetória da Educação Ambiental no Brasil, a legislação nacional e a abordagem da EA nos documentos norteadores da Educação Básica. No Capítulo 3 (Seção 4) abordamos a Educação Rural e do Campo, a história das escolas rurais de Morrinhos, discutimos também a temática educação do campo e demonstramos que o município já contou com 87 escolas rurais<sup>4</sup> em seu território e hoje só restam três. No Capítulo 4 (Seção 5) apresentamos as escolas onde esta pesquisa foi realizada, os resultados da entrevista com a coordenação e o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada uma delas. No Capítulo 5 (Seção 6), apresentamos a percepção ambiental das professoras e a Educação Ambiental na prática docente com os resultados do questionário.

---

<sup>4</sup> Consultar: SANTOS, Flávio Reis; SILVA, Adriana Maria. Fechamento das escolas rurais e transporte escolar no município de Morrinhos/GO. Revista Interfaces da Educação, Paranaíba, v. 7, n. 21, 2016 (p.30-32).

## **2. DISCUSSÕES MUNDIAIS SOBRE O MEIO AMBIENTE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EA)**

A compreensão prática do que é o meio ambiente bem como sua definição teórico-conceitual é um processo sistemático que passou e, ainda, passa por diversas discussões no âmbito nacional e mundial. Haja vista, que conta com a participação de vários atores intimamente ligados ao tema, entre eles: cientistas, pensadores das mais diversas áreas do conhecimento, organizações governamentais e não governamentais, dentre outros seguimentos da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, este capítulo apresenta uma síntese de várias leituras sobre o tema “Meio Ambiente”, que pelo seu caráter holístico perpassa pelas mais variadas ciências e causa muito impacto na definição do conceito. Além disso, provoca uma reflexão na ação pedagógica que é aplicada dentro e fora dos espaços educacionais e se apresenta como pedagogias globalizantes que abrangem todos os cantos do Planeta. Nesse aspecto, foi necessário localizar no espaço e no tempo os principais eventos que marcaram e marcam o tema ambiental, bem como ressaltar importantes discussões teóricas que englobam o assunto, tais como: As conferências de caráter nacional e mundial e as ações políticas e governamentais dos Estados.

Para finalizar esta parte inicial do trabalho, apresentamos as principais contribuições da Educação Ambiental (EA) para a preservação do Meio Ambiente com foco na ação pedagógica e conceitual defendidas pelos pesquisadores que são referência dentro e fora da Academia, personalidades como Paulo Freire, por exemplo, que afirma que a educação acontece ao longo da história de cada sujeito, pois somos seres históricos e sociais, seres inacabados, ou seja, Educação e Meio Ambiente devem caminhar juntas, pois se trata da própria construção do ser humano.

### **2.1 Contextualizando a Definição Conceitual de “Meio Ambiente”**

Assuntos relacionados ao Meio Ambiente há muito tempo vêm preocupando a humanidade, muitas vezes na tentativa de conciliar crescimento econômico, conservação e preservação ambiental e, nesse contexto, encontramos na Educação Ambiental uma importante aliada para contribuir na amenização do processo de devastação do Meio Ambiente. Contudo, antes de entrar propriamente no assunto é elementar ressaltar que o conceito de Meio Ambiente passou por algumas transformações ao longo do tempo. No início era voltado apenas aos aspectos naturais e ecológicos e, atualmente, envolve muitos outros fatores, mesmo assim, é muito comum encontrar quem continua considerando-o como sinônimo de natureza, ecologia e ecossistemas.

Um importante marco na mudança do pensamento sobre o conceito é resultado da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente – a Conferência de Estocolmo (1972) –, que trouxe a ideia do homem como um agente modificador do meio, definindo-o da seguinte forma: “o meio ambiente é o conjunto de componentes físicos, químicos, biológicos e sociais capazes de causar efeitos diretos ou indiretos, em um prazo curto ou longo, sobre os seres vivos e as atividades humanas”. Cinco anos depois, na Conferência de Tbilisi, os aspectos sociais foram incorporados à definição que delineou o Meio Ambiente como sendo “o conjunto de sistemas naturais e sociais em que vivem o homem e os demais organismos e de onde obtêm sua subsistência” (UNESCO/PNUMA, 1977, p. 19).

No Brasil, o conceito foi difundido com a publicação da Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA – Lei nº 6.938/1981), que define meio ambiente em seu artigo 3º, como “o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas”. Em seu artigo 2º, considera o Meio Ambiente como “um patrimônio público a ser necessariamente assegurado e protegido, tendo em vista o uso coletivo”, um conceito amplo e com foco na vida (BRASIL, 1981).

Anos mais tarde, com a Resolução do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) nº 306/2002, o conceito sofreu algumas alterações e reforçou a ideia de abrangência de todos os aspectos de uma sociedade, sendo definido como “o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química, biológica, social, cultural e urbanística, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas”.

Na Norma Técnica ISO 14.001/2004<sup>5</sup>, publicada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (2015, p. 1), temos a seguinte definição sobre Meio Ambiente: “circunvizinhança em que uma organização opera, incluindo-se ar, água, solo, recursos naturais, flora, fauna, seres humanos e suas inter-relações”. Sendo assim, o Meio Ambiente é entendido como um espaço de interação dos componentes bióticos, abióticos e culturais.

Marcos Reigota (2007), por sua vez, conceitua o Meio Ambiente em “naturalista, globalizante e antropocêntrico”. O naturalista é aquele voltado apenas à natureza, o qual evidencia aspectos naturais, confundindo-se com conceitos ecológicos como o de ecossistema<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Essa norma produzida pela *International Standardization Organization* especifica os requisitos para um sistema de gestão ambiental que uma organização pode usar para aumentar seu desempenho ambiental. Ela permite que a organização gerencie suas responsabilidades ambientais de forma sistemática, alcance os resultados pretendidos no sistema de gestão ambiental, conheça os aspectos ambientais com os quais interage, evite os impactos ambientais e assim possa contribuir para a sustentabilidade. A norma foi alterada em 2015 incorporando além de questões estratégicas, a preocupação com a cadeia de valor, ciclo de vida, entre outras mudanças que trouxeram mais detalhes e clareza.

<sup>6</sup> De acordo com a definição do Oxford Languages o ecossistema inclui os seres vivos (componentes bióticos: plantas, animais, micróbios-fauna e flora/ componentes abióticos: elementos químicos e físicos- água, rocha e ar)

Inclui aspectos físico-químicos, a fauna e a flora, porém exclui o ser humano, que se configura apenas como um observador externo. No sentido globalizante é caracterizado como as relações recíprocas entre a natureza e a sociedade. Engloba aspectos naturais políticos, sociais, econômicos, filosóficos e culturais. O ser humano é compreendido como ser social que vive em comunidade.

Por fim, no antropocêntrico é reconhecido pelos seus recursos naturais, mas esses são de utilidade para a sobrevivência do homem. O antropocentrismo é uma postura ética que coloca o homem no centro de tudo, assim ele assume uma posição de superioridade em relação ao Meio Ambiente, como se estivesse separado dele, portanto, usa o meio natural apenas para satisfazer suas necessidades, uma visão utilitarista dos recursos naturais.

Ainda, segundo Marcos Reigota (2009, p. 35), o Meio Ambiente deve ser entendido como “um lugar determinado e/ou percebido onde estão as relações dinâmicas em constante interação com os aspectos naturais e sociais”. Essas relações acarretam “processos de criação cultural, tecnológica, processos históricos e políticos de transformação da natureza e da sociedade” (REIGOTA, 2009, p. 35). Ou seja, é preciso superar a visão naturalista e antropocêntrica para reconhecer a relação entre o homem e a natureza, não de forma utilitarista, ou de superioridade, mas enquanto parte dela.

Como bem jurídico, o Meio Ambiente pode ser enquadrado em cinco tipos no Brasil, a saber: natural, artificial, cultural, do trabalho e como patrimônio genético, previstos na Constituição Federal (CF) de 1988. O natural ou físico corresponde à fauna, flora e aos recursos naturais (água, solo e ar atmosférico). Ele aparece especialmente no artigo nº 225 da Constituição Federal que dispõe: “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 1988).

O Meio Ambiente Artificial diz respeito ao espaço habitável que foi construído pelo homem, geralmente corresponde às cidades e tudo que faz parte delas, como edifícios e equipamentos públicos (rodovias, ferrovias, praças, represas), mas, também, diz respeito ao espaço rural, desde que seja um espaço habitado por humanos. A lei especifica que “o poder público municipal deve promover uma política pública de desenvolvimento para assegurar que esse meio promova o bem-estar de seus habitantes e o pleno desenvolvimento das funções

---

e o ambiente, com suas características físico-químicas e as inter-relações entre ambos; biogeocenose, biosistema, holocenose. É, portanto, um conjunto formado pelas interações entre esses componentes (bióticos, abióticos) e entre os organismos e seu ambiente.

sociais da cidade” (artigo nº 182/1988). Outros artigos expressam que cabe à União promover o saneamento básico, a habitação e o transporte urbano, além de proteger o meio ambiente artificial.

O Meio Ambiente Cultural compreende todo o patrimônio cultural nacional, seja ele material ou imaterial. Nele estão incluídos o patrimônio artístico da arquitetura, da arqueologia, as relações culturais, turísticas e históricas, a paisagem, enfim, bens que possuem um valor para uma sociedade. O artigo nº 216 da Constituição de 1988 prevê que:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - As formas de expressão;

II - Os modos de criar, fazer e viver;

III - As criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - As obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - Os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988).

O artigo nº 215, também está relacionado a este tipo de Meio Ambiente e estabelece que “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”, e, ainda:

§ 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º - A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

§ 3º - A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

I - Defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;

II - Produção, promoção e difusão de bens culturais;

III - Formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;

IV - Democratização do acesso aos bens de cultura;

V - Valorização da diversidade étnica e regional (BRASIL, 1988).

O Meio Ambiente do Trabalho é o local onde homens e mulheres executam suas atividades profissionais, sejam elas remuneradas ou não. Esse local deve ter condições salubres e ausência de agentes que comprometam o corpo físico e a saúde mental dos trabalhadores. Nesse sentido, a Constituição de 1988 prioriza o homem em detrimento dos meios de produção e oferece direitos para proteger sua saúde e segurança no local de trabalho. O último tipo é o Patrimônio Genético definido pela Medida Provisória nº 2.186-16 como decorrente da:

[...] informação de origem genética, contida em amostras do todo ou de parte de espécime vegetal, fúngico, microbiano ou animal, na forma de moléculas e substâncias provenientes do metabolismo destes seres vivos e de extratos obtidos destes organismos vivos ou mortos, encontrados em condições *in situ*, inclusive domesticados, ou mantidos em condições *ex situ*, desde que coletados *in situ* no

território nacional, na plataforma continental ou na zona econômica exclusiva (BRASIL, 2001, Art. 7º).

De acordo com o Ministério do Meio Ambiente, o Patrimônio Genético é:

[...] o conjunto de informações genéticas contidas nas plantas, nos animais e nos microrganismos, no todo ou em suas partes (cascas, folhas, raízes, pelos, penas, peles etc.) estejam eles vivos ou mortos. Também está contido em substâncias produzidas por eles como resinas, látex de plantas ou veneno de animais e substâncias químicas produzidas por microrganismos. O patrimônio genético está nos organismos que ocorrem de forma natural no Brasil, ou seja, de seres vivos nativos ou daqueles que adquiriram características específicas no território nacional (BRASIL/MMA, 2015, p. 2).

Na Constituição Federal de 1988 o Patrimônio Genético está tutelado no artigo nº 225, que aborda o direito que todos têm de um meio ambiente ecologicamente equilibrado, assim como nos incisos II, V, VI, VII, do parágrafo 1, onde se lê:

II - Preservar a diversidade e a integridade do Patrimônio Genético do País e fiscalizar as entidades dedicadas à pesquisa e manipulação de material genético;  
 V - Controlar a produção, a comercialização e o emprego de técnicas, métodos e substâncias que comportem risco para a vida, a qualidade de vida e o meio ambiente;  
 VI - Promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente;  
 VII - Proteger a fauna e a flora, vedadas, na forma da lei, as práticas que coloquem em risco sua função ecológica, provoquem a extinção de espécies ou submetam os animais à crueldade (BRASIL, 1988).

Buscando um posicionamento geográfico, sem adentrar no campo etimológico, Carlos Geraldino (2014) procura explicar a essência do conceito sob o aspecto positivo e negativo, levando em consideração o que o meio envolve. Para ele, só é possível começar a dizer algo sobre o Meio Ambiente após afirmar outro ente ao qual este se faz como não sendo, ou seja, o “Meio Ambiente, assim, não pode ser compreendido como uma coisa entre coisas; algo que nos permita optar por começar a investigar seu ser positivamente” (GERALDINO, 2014, p. 403).

Este geógrafo acredita que antes de afirmarmos algo, precisamos tratá-lo negativamente e relativamente, em suas palavras, o “Meio Ambiente primeiro tem que não ser algo, para depois ser. Esta é sua elementar condição: a negativa. Embora, se assente em concomitância com outra de igual valor: a relativa” (GERALDINO, 2014, p. 404). De acordo com seu pensamento a negatividade e a relatividade a determinado ser são os princípios fundamentais para todas as tentativas de definir o conceito de Meio Ambiente.

Assim, na sua tentativa de encontrar as propriedades do MEIO AMBIENTE, Geraldino (2014) diz que antes é necessário afirmar as características do tipo de ser do qual se faz negativo e relativo, porém, para que isso se torne possível é necessário especificar o tipo de ser que será levado em consideração. Devido à pluralidade de seres, o autor realiza dois recortes arbitrários ao real, da vida e da consciência, e os agrupa em três tipos fundamentais, a saber: 1) seres inanimados ou não-vivos; 2) seres vivos ou orgânicos; 3) seres conscientes ou humanos.

Portanto, para que possamos “analisar os três tipos de meios com suas respectivas relações particulares”, fazem-se necessários: 1) o meio em que se encontram os seres não-vivos; 2) o meio relativo aos seres vivos; 3) e o meio ao qual ambienta os seres humanos” (GERALDINO, 2014, p. 404). Analisando os três meios, ele conclui que:

[...] se de fato quisermos compreender o meio ambiente no qual se encontra um indivíduo ou um grupo, devemos antes questionar suas projeções de ser; devemos tentar compreender o ir ao futuro que elegeram) como fim possível/faltante e retornar ao presente, captando neste os entraves e caminhos que deverá(ão) transpor e seguir para alcançá-lo(s) (GERALDINO, 2014, p. 414).

As definições são diversas, mas é possível perceber que todas convergem que o Meio Ambiente é a interação entre os meios físicos, biológicos, sociais e econômicos. Nesta pesquisa, procuramos adotar o conceito mais amplo, levando em consideração todos os tipos que a legislação abrange. Nesses termos, ao analisarmos a História da Educação Ambiental é possível perceber que ela tem o objetivo de melhorar a qualidade de vida ambiental, pensando na coletividade e na sustentabilidade para tornar o Planeta Terra um lugar digno para gerações atuais e futuras.

Para entender melhor seus fundamentos, primeiro é preciso conhecer a História da Educação e sua base teórica, além de ter conhecimento de sua filosofia, seus objetivos e princípios, pois a Educação Ambiental “nada mais é do que a educação aplicada às questões de Meio Ambiente. Sua base conceitual é fundamentalmente a Educação e, complementarmente, as Ciências Ambientais, a História, as Ciências Sociais, a Economia, a Física, as Ciências da Saúde, entre outras” (PELICIONI; PHILIPPI JR., 2014, p. 3).

É possível perceber que a EA deve permear todas as disciplinas da educação, utilizando seus conhecimentos sempre que necessário. Todas essas ciências podem contribuir com o desenvolvimento e aplicabilidade da EA, já que são diferentes formações, diferentes especialidades, diferentes saberes, mas o objetivo é comum.

Sendo assim, para ser efetiva o educador deve conhecer primeiramente as bases da Educação e da Pedagogia para saber como atuar diante dos problemas ambientais e como envolver a coletividade com ações transformadoras. Além disso, é preciso ter conhecimento do seu desenvolvimento para entender como é importante a ideia da abordagem interdisciplinar sem confundir seu processo político, filosófico, cultural, socioeconômico e pedagógico apenas com Ecologia ou consciência ecológica, já que:

[...] a consciência ecológica não garante uma ação transformadora. Para que a educação ambiental se efetive, é preciso que conhecimentos e habilidades sejam incorporados e, principalmente, atitudes sejam formadas a partir de valores éticos e de justiça social, pois são essas atitudes que predisõem à ação. Consciência ecológica sem ação transformadora ajuda a manter a sociedade tal qual ela se encontra (PELICIONI; PHILIPPI JR., 2014, p. 6).

Sabendo da complexidade do tema, neste capítulo, procuramos fornecer uma visão geral de alguns dos principais eventos e iniciativas que contribuíram para a construção e aprimoramento da Educação Ambiental, mostrando visões diversas, mas, sem a pretensão de esgotar o tema. Como síntese é possível dizer que o conceito sofreu alterações ao longo do tempo; no início era mais voltado para as ações ambientais e de conservação da natureza, depois começou a se preocupar também com questões sociais, políticas, culturais e éticas e a busca por formas de envolver todos os cidadãos para garantir, ou ao menos, possibilitar uma ação transformadora, contudo, a EA continua em construção e aprimoramento.

## **2.2 As Contribuições da Educação Ambiental (EA) para a Preservação do Meio Ambiente**

A expressão *Environmental Education* – Educação Ambiental (EA) –, foi usada pela primeira vez em 1965, na Conferência de Educação da Universidade de Keele, na Grã-Bretanha. De acordo com Genebaldo Freire Dias (1991), foi neste evento que ficou consentido que a Educação Ambiental devia se tornar parte essencial da educação de todos os cidadãos, porém, ressalta que mesmo com a recomendação, os participantes do evento continuavam definindo a EA como conservação ou ecologia aplicada<sup>7</sup>, a partir dos fundamentos da biologia.

Contudo, antes desta Conferência e dos demais eventos que fazem parte da história oficial da EA, algumas pessoas e grupos em diversas partes do mundo já realizavam ações educativas e pedagógicas próximas do que se convencionou chamar de Educação Ambiental, com vistas a ressaltar a necessidade de lembrarmos de sujeitos anônimos e desconhecidos que ajudam a construir a História que, segundo Reigota (2007) não é apenas um conjunto de datas, heróis e eventos.

Essa visão do homem como sujeito e objeto da História que está sempre em construção, é também o pensamento defendido por Paulo Freire (2007), ao afirmar que a educação acontece ao longo da história de cada sujeito, pois somos seres históricos e sociais. Sendo assim, o ser humano é capaz de reinventar o mundo, transformar a história, e, também, ser transformado por ela. Por isso, é importante ter em mente que as preocupações ambientais junto à tomada de consciência, principalmente, sobre a necessidade de educar os cidadãos se intensificou junto com as primeiras consequências da intensificação produtiva capitalista na década de 1960.

---

<sup>7</sup> A ecologia é a Ciência que estuda as relações dos seres vivos entre si ou com o meio orgânico ou inorgânico no qual vivem. Na ecologia aplicada, os conceitos estudados em ecologia são transformados em ciência aplicada, seu estudo é focado nos ecossistemas florestais na tentativa de diminuir os impactos ambientais causados pelo homem. Em síntese, é a aplicação da ecologia aos problemas da atualidade como meio de preservar a fauna e a flora, ou simplesmente gerenciar os recursos naturais.

Nessa mesma linha, Isabel Carvalho (2008, p. 54), diz que a Educação Ambiental é “herdeira direta do debate ecológico e está entre as alternativas que visam construir novas maneiras de os grupos sociais se relacionarem com o meio ambiente” e foi concebida como “preocupação dos movimentos ecológicos, como uma prática de conscientização capaz de chamar atenção para a finitude e a má distribuição no acesso aos recursos naturais e também para envolver os cidadãos em ações sociais ambientalmente apropriadas.”

Sendo assim, um marco do primeiro grande alerta das ações devastadoras do homem no Meio Ambiente foi o livro *Silent Spring* – Primavera Silenciosa –, publicado em 1962 nos Estados Unidos, onde o movimento ambientalista e ecológico já se configurava. Escrito pela jornalista e ambientalista norte-americana Rachel Carson é considerado o estopim de uma grande mudança dentro da área. Ela aborda a ideia de Educação Ambiental e descreve a ação predadora dos setores produtivos tratando principalmente dos perigos do uso indiscriminado de pesticidas na agricultura, em especial, do diclorodifeniltricloroetano (DDT).

Segundo Ramón Bonzi (2013, p. 208), “em linhas gerais, o livro explica como o uso desenfreado de pesticidas nos Estados Unidos da América (EUA) alterava os processos celulares das plantas, reduzindo as populações de pequenos animais e colocando em risco a saúde humana”. Para tal, Raquel Carson utiliza dados de tragédias que estavam acontecendo e causavam perda da qualidade de vida dos seres humanos e dos animais. Ramón Bonzi (2013), explica que na época do lançamento do livro, a autora sofreu duras críticas da indústria química. O estudioso mostra que alguns analistas consideram que Carson foi imprecisa, alarmista e cometeu certos deslizes e distorções da verdade para provar sua teoria.

Contudo, o poder comunicacional do livro é inegável e mesmo após meio século de seu lançamento ele continua gerando muitos debates e servindo de inspiração. Como dito por Ramón Bonzi (2013, p. 208), “a essa obra tem sido atribuída nada menos que a fundação do movimento ambientalista moderno”. Para Bonzi (2013, p. 214), “Primavera Silenciosa” é uma obra fundamental para quem busca entender o nosso tempo, é fonte de inspiração renovada para aqueles que procuram uma forma de se relacionar com o entorno e ainda pode ser descoberta como um produto cultural que mudou o mundo.

De volta aos eventos oficiais, em abril de 1968, especialistas de diversas áreas preocupados com a crise ecológica, formaram o Clube de Roma, na Itália, e solicitaram um estudo liderado por Dennis Meadows, para propor limites ambientais ao crescimento econômico. O Relatório intitulado “*The Limits of Growth*” – “Limites do Crescimento Econômico” –, publicado em 1972, ficou conhecido como Crescimento Zero, pois “pregava a

necessidade de paralisar o crescimento econômico mundial em vista do virtual esgotamento de recursos naturais no futuro, o que levaria ao colapso da civilização” (CETEM, s/d).

Genebaldo Dias (1991, p. 3) explica que o Clube de Roma discutia a crise atual e futura da humanidade e esclarece que o Relatório condenava a busca incessante do crescimento da economia a qualquer custo e “apresentava modelos globais baseados nas técnicas pioneiras de análise de sistemas, projetados para predizer como seria o futuro se não houvesse modificações ou ajustamentos nos modelos de desenvolvimento econômico adotados”.

O documento concluí que, se o crescimento econômico continuasse como estava, incluindo a poluição, a produção de alimentos e a exploração dos recursos naturais, poderia provocar um limite de crescimento ou até um colapso na população e na capacidade produtiva da Terra, em no máximo 100 anos. Propunha então, ações diversas (econômicas e políticas) para alertar a humanidade e obter um equilíbrio global.

O ano de 1972 foi muito importante para o movimento ambientalista e a publicação desse Relatório e as demais movimentações da época impulsionaram a Organização das Nações Unidas (ONU) a realizar uma Conferência sobre o Meio Ambiente Humano, reunindo representantes de 113 países, inclusive o Brasil – apesar de o país estar na contramão da preocupação ambiental. Esta Conferência que chamou a atenção do mundo para a gravidade da situação ambiental aconteceu entre os dias 5 e 16 de junho de 1972, na capital da Suécia e ficou conhecida como Conferência de Estocolmo, considerada um grande marco na História.

O principal tema discutido no evento foi a poluição ocasionada pelas indústrias. Vale pontuar que nessa época, o Brasil vivia um período de crescimento econômico elevado, o denominado “milagre econômico” (1969 a 1973). Nesse período, o regime civil-militar sustentava o crescimento econômico a qualquer custo, o que impulsiona entre outras coisas um vigoroso desenvolvimento das indústrias.

Reigota (1994) ressalta que junto com a Índia, o Brasil abriu as portas para que indústrias multinacionais poluidoras, impedidas de continuar operando naquelas condições em seus países de origem, se instalaram em território indiano e brasileiro defendendo a ideia de que “a poluição é o preço que se paga pelo progresso”. O exemplo clássico do Brasil é Cubatão/SP, “onde, devido à grande concentração de poluição química, crianças nasceram acéfalas” e na Índia “o acidente de Bophal, ocorrido em uma indústria química multinacional que operava sem as devidas medidas de segurança exigidas em seu país de origem, provocou a morte de milhares de pessoas” (REIGOTA, 2009, p. 23).

Tal contexto era recorrente em outras partes do Brasil, como a Usina Nuclear de Angra (Rio de Janeiro), a Transamazônica e a Usina Hidrelétrica de Tucuruí (Amazônia). No estado

de Goiás, por exemplo, o governo reforçava campanhas para atrair indústrias, inclusive usando o *slogan* “Traga sua Poluição para Goiás”<sup>8</sup>, o que contrariava ainda mais a tendência internacional. O governo brasileiro escancarava as portas para as indústrias de potencial poluidor e “colocou-se na defensiva, espalhando a opinião de que a defesa do Meio Ambiente seria uma espécie de conspiração das nações desenvolvidas para impedir o crescimento do país” (CEA, 1998, p. 36).

Infelizmente como apontado por Reigota (2009), as consequências desastrosas desse tipo de ação, que via apenas o crescimento econômico como sinônimo de progresso, não demoraram para ser notadas, deixando milhares de pessoas prejudicadas. Além da poluição devastadora das indústrias, que provocou (e ainda provoca) a morte de muitas pessoas, podemos citar a elevação da taxa de inflação e da dívida externa, desvalorização do salário mínimo, aumento do número de desempregados, aumento do número de favelas e, conseqüentemente, a desigualdade social e econômica crescente em larga escala.

Diante de situações como estas e na tentativa de oferecer aos povos do mundo inspiração e guia para preservar e melhorar o Meio Ambiente Humano, a declaração final da Conferência de Estocolmo definiu 26 princípios, como um manifesto ambiental. Deixava claro que cidadãos, comunidades, empresas e instituições em todos os planos devem se unir, orientar seus atos, aceitar as responsabilidades que possuem, pensar nas conseqüências de suas ações e participar equitativamente do esforço comum de defender e melhorar o Meio Ambiente para as atuais e futuras gerações (ONU/ESTOCOLMO, 1972).

No que diz respeito à Educação, o princípio 19 da Declaração de Estocolmo (1972) fala sobre sua importância em questões ambientais para informar e inspirar a todos. Ressalta a importância dos meios de comunicação para difundir esse tipo de informação educativa. Veja o que ele prevê na íntegra:

É indispensável um trabalho de educação em questões ambientais, visando tanto as gerações jovens como os adultos, dispensando a devida atenção ao setor das populações menos privilegiadas, para assentar as bases de uma opinião pública bem informada e de uma conduta responsável dos indivíduos, das empresas e das comunidades, inspirada no sentido de sua responsabilidade, relativamente à proteção e melhoramento do meio ambiente em toda a sua dimensão humana. É igualmente essencial que os meios de comunicação de massas evitem contribuir para a deterioração do meio ambiente humano e, ao contrário, difundam informação de caráter educativo sobre a necessidade de protegê-lo e melhorá-lo, a fim de que o homem possa desenvolver-se em todos os aspectos (ONU/ESTOCOLMO, 1972, Princípio 19).

---

<sup>8</sup> O slogan “Traga sua poluição para Goiás” foi divulgado pelo governo do estado de Goiás e veiculado em revistas e jornais no final da década de 1970, junto com uma foto de chaminés lançando fumaça. Esta foi uma campanha institucional publicitária que tinha a pretensão de atrair a industrialização e investimentos a qualquer custo para criar um parque industrial no estado.

O Princípio 20, também expressa a convicção de que “devem-se fomentar em todos os países, especialmente nos países em desenvolvimento, a pesquisa e o desenvolvimento científicos referentes aos problemas ambientais, tanto nacionais como multinacionais” (ONU/ESTOCOLMO, 1972). Expressando, portanto, o grande valor da ciência para contribuir para a solução dos problemas ambientais.

Entre os principais resultantes da Conferência de Estocolmo está a criação, ainda em 1972, pela própria ONU, de um organismo só para a área ambiental: o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), criado no mesmo ano, com sede em Nairobi, capital do Quênia (BRASIL, 1991, p. 29). O PNUMA é responsável por promover a conservação do meio ambiente e o uso eficiente de recursos no contexto do desenvolvimento sustentável e tem entre seus principais objetivos: manter sob permanente vigilância a situação do Meio Ambiente global; “alertar povos e nações sobre problemas e ameaças ao Meio Ambiente e recomendar medidas para melhorar a qualidade de vida da população sem comprometer os recursos e serviços ambientais das gerações futuras” (ONU/PNUMA, s/d).

Atualmente, o PNUMA dispõe de uma rede de escritórios regionais em diversos países, inclusive no Brasil (Brasília), para reforçar as suas atividades, apoiar instituições e processos de governança ambiental, disseminar informações ambientais e promover uma participação e contribuição mais intensa de especialistas e instituições em fóruns, iniciativas e ações internacionais (ONU/PNUMA, s/d).

Expressivo resultado da Conferência de Estocolmo foi o estabelecimento de programas de Educação Ambiental em âmbito internacional para ajudar a enfrentar a crise ambiental no Planeta. Foi seguindo as suas recomendações, que em 1975, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) promoveram o Encontro Internacional em Educação Ambiental, em Belgrado (atual Sérvia), e criou o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA).

Nesse Encontro, foram formuladas algumas orientações e princípios a respeito da EA, propondo que a mesma deveria ser continuada, multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e voltada para interesses nacionais. “Essas recomendações, acompanhadas de uma análise absolutamente lúcida, geraram a ‘Carta de Belgrado’, um documento de grande significado para a evolução da EA” (DIAS, 1991, p. 4), e que “continua sendo um marco conceitual no tratamento das questões ambientais” (UNESCO/CARTA DE BELGRADO, 1975). Na Carta encontramos os seguintes apontamentos:

Nós necessitamos de uma nova ética global – uma ética que promova atitudes e comportamentos para os indivíduos e sociedades, que sejam consonantes com o lugar da humanidade dentro da biosfera; que reconheça e responda com sensibilidade às

complexas e dinâmicas relações entre a humanidade e a natureza, e entre os povos (UNESCO/CARTA DE BELGRADO, 1975, p. 2).

O documento preconiza a necessidade do balanço e harmonia entre a humanidade e o Meio Ambiente, expressando a necessidade de uma nova ética global, que deve buscar a erradicação da pobreza, da fome, do analfabetismo, da poluição, da exploração humana e dominação. Em síntese, “os recursos do mundo deveriam ser utilizados de um modo que beneficiasse toda a humanidade e proporcionasse a todos a possibilidade de aumento da qualidade de vida” (UNESCO/CARTA DE BELGRADO, 1975, p. 1).

Ao falar sobre a necessidade de uma nova ética global, a Carta relembra a recomendação 96 da Conferência de Estocolmo, sobre o desenvolvimento da Educação Ambiental como uma das ferramentas mais importantes para combater rapidamente a crise ambiental do mundo. Ela defende um novo tipo de educação, uma nova forma de relação entre professores e alunos, entre a escola e a comunidade, entre o sistema educacional e a sociedade.

Para os organizadores do documento, a reforma dos processos e sistemas educacionais é fundamental para a que a nova ética de desenvolvimento e ordem econômica seja constatada, caso contrário “governantes e planejadores podem ordenar mudanças e novas abordagens de desenvolvimento e podem melhorar as condições do mundo, mas tudo isso se constituirá em soluções de curto prazo se a juventude não receber um novo tipo de educação” (UNESCO/CARTA DE BELGRADO, 1975, p. 2). Nesse sentido, a Educação Ambiental deve ser:

[...] baseada e fortemente relacionada aos princípios básicos delineados na Declaração das Nações Unidas na Nova Ordem Econômica Mundial. É dentro desse que devem ser lançadas as fundações para um programa mundial de Educação Ambiental que possa tornar possível o desenvolvimento de novos conceitos e habilidades, valores e atitudes, visando a melhoria da qualidade ambiental e, efetivamente, a elevação da qualidade de vida para as gerações presentes e futuras (UNESCO/CARTA DE BELGRADO, 1975, p. 2).

De acordo com Reigota (2009, p. 27), as deliberações do Encontro Internacional em Educação Ambiental, principalmente, aquelas voltadas à questão ambiental, passaram despercebidas pelos órgãos educacionais no Brasil “tanto na esfera federal quanto na estadual, dada a conjuntura política que o país vivia naquele momento”. É evidente que todos esses eventos foram muito importantes para a EA, porém, no entendimento da Coordenação de Educação Ambiental (CEA/MED, 1998, p. 30), “se existe uma referência para quem quer fazer Educação Ambiental, ela está nos documentos finais da Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi”.

Esta Conferência aconteceu entre os dias 14 e 26 de outubro de 1977, em Tbilisi, na Geórgia e contou com a participação de 150 países. O Brasil não esteve presente em caráter

oficial, pois “nosso país não mantinha relações diplomáticas com o bloco soviético, o que impediu sua participação” (BRASIL/MEC, 1998, p. 30). Esta Conferência produziu por resultados “definições, objetivos, princípios e estratégias para a Educação Ambiental, que até hoje são adotados em todo o mundo” (CEA/MED, 1998, p. 30).

Um documento elaborado pela Coordenação de Educação Ambiental do Ministério da Educação (1998), reconheceu que para se chegar às recomendações da Conferência de Tbilisi, vários anos de trabalho foram demandados para a definição dos princípios norteadores da Educação Ambiental. Os próprios organizadores da Conferência admitem que o evento realizado em Tbilisi configurou um prolongamento da Conferência de Estocolmo, entretanto, a sua importância não pode ser negada, pois resultou na constituição da primeira fase do PIEA, na medida em que:

[...] contou com uma série de atividades, fundamentais para o sucesso de Tbilisi, tais como a organização de reuniões regionais entre 1975 e 77 na África, nos Estados Árabes, na Europa e na América Latina; a promoção de estudos experimentais sobre educação ambiental nestas regiões, além de uma pesquisa internacional sobre o tema (CEA/MED, 1998, p. 30).

A Conferência de Tbilisi discutiu os principais problemas ambientais da sociedade contemporânea e, conforme apontamos anteriormente, definiu os objetivos, características, princípios, estratégias, recomendações e a adoção de alguns critérios para orientar os esforços para o desenvolvimento da Educação Ambiental, em âmbito regional, nacional e internacional. Os resultados foram publicados no documento “Recomendações da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental aos Países Membros” (UNESCO/PNUMA, 1977).

Genebaldo Dias (1991, p. 5) concorda que, “tudo o que se precisava saber para o início do desenvolvimento da EA foi deixado em Tbilisi. [...] A Conferência nos legou as premissas básicas da EA, testadas e corroboradas até os dias atuais”. Aliás, foi neste evento que a EA foi caracterizada como interdisciplinar, transformadora, ética e crítica. Ressaltamos um dos conceitos mais utilizados sobre EA, que especifica:

A educação ambiental é 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. A educação ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhora da qualidade de vida (UNESCO/PNUMA, 1977).

A Conferência de Tbilisi estabeleceu 41 recomendações, cada uma com um conjunto de propostas. Na 2ª recomendação é possível encontrar as finalidades, os objetivos e os princípios básicos da Educação Ambiental, que continuam bem atuais. São três as finalidades: 1) “ajudar a fazer compreender, claramente, a existência e a importância da interdependência

econômica, social, política e ecológica, nas zonas urbanas e rurais”; 2) “proporcionar, a todas as pessoas, a possibilidade de adquirir os conhecimentos, o sentido dos valores, o interesse ativo e as atitudes necessárias para proteger e melhorar o meio ambiente”; 3) “induzir novas formas de conduta nos indivíduos, nos grupos sociais e na sociedade em seu conjunto, a respeito do meio ambiente”.

As palavras-chave dos objetivos são consciência, conhecimento, comportamento, habilidades e participação. Assim, a Educação Ambiental deve ajudar os grupos sociais e os indivíduos a: 1) “adquirirem consciência do meio ambiente global e ajudar-lhes a sensibilizarem-se por essas questões”; 2) “adquirirem diversidade de experiências e compreensão fundamental do meio ambiente e dos problemas anexos”; 3) “comprometerem-se com uma série de valores e sentirem interesse e preocupação pelo meio ambiente, motivando-os de tal modo que possam participar ativamente da melhoria e da proteção do meio ambiente”; 4) “adquirirem as habilidades necessárias para determinar e resolver os problemas ambientais”; 5) “proporcionar aos grupos sociais e aos indivíduos a possibilidade de participarem ativamente nas tarefas que têm por objetivo resolver os problemas ambientais” (UNESCO/PNUMA, 1977). Por considerar os objetivos de fundamental importância para esta pesquisa, a seguir apresentamos os Princípios Básicos da Educação Ambiental, recomendadas pela Conferência:

**Quadro 1 – Princípios Básicos da Educação Ambiental (EA)**

1	Considerar o meio ambiente em sua totalidade, ou seja, em seus aspectos naturais e criados pelo homem (tecnológico e social, econômico, político, históricocultural, moral e estético).
2	Constituir um processo contínuo e permanente, <b>começando pelo pré-escolar</b> e continuando através de todas as fases do ensino formal e não formal.
3	Aplicar um <b>enfoque interdisciplinar</b> , aproveitando o conteúdo específico de cada disciplina, de modo que se adquira uma perspectiva global e equilibrada.
4	Examinar as principais questões ambientais, do ponto de vista <b>local, regional, nacional e internacional</b> , de modo que os educandos se identifiquem com as condições ambientais de outras regiões geográficas.
5	Concentrar-se nas situações ambientais atuais, tendo em conta também a perspectiva histórica.
6	Insistir no valor e na necessidade da cooperação local, nacional e internacional para prevenir e resolver os problemas ambientais.
7	Considerar, de maneira explícita, os aspectos ambientais nos planos de desenvolvimento e de crescimento.
8	Ajudar a descobrir os sintomas e as causas reais dos problemas ambientais.
9	Destacar a complexidade dos problemas ambientais e, em consequência, a necessidade de <b>desenvolver o senso crítico e as habilidades necessárias para resolver tais problemas</b> .
10	Utilizar diversos ambientes educativos e uma ampla gama de métodos para comunicar e adquirir conhecimentos sobre o meio ambiente, acentuando devidamente as atividades práticas e as experiências pessoais.

Fonte: UNESCO/PNUMA (1977)

O documento também fala sobre confiar à escola um papel determinante no conjunto da Educação Ambiental, organizando assim, uma ação sistemática na educação primária e

secundária, aumentando os cursos de ensino superior relativos ao meio ambiente. Nesse sentido, é preciso transformar progressivamente as atitudes e comportamentos para:

[...] fazer com que todos os membros da comunidade tenham consciência de suas responsabilidades, na concepção, elaboração e aplicação dos programas nacionais ou internacionais relativos ao meio ambiente... [contribuindo desse modo], na busca de uma nova ética fundada no respeito à natureza, ao homem e à sua dignidade, ao futuro e a exigência de uma qualidade de vida acessível a todos, com um espírito geral de participação (UNESCO/PNUMA, 1977).

A busca por uma nova ética e pelo espírito geral de participação é citado em diversos outros documentos relativos à Educação Ambiental, mostrando que realmente a Conferência de Tbilisi legou as premissas básicas da Educação Ambiental. Outro importante marco histórico na questão ambiental foi a publicação do Relatório Brundtland também conhecido como “Nosso Futuro Comum”, apresentado em 1987 pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, criada pela Secretaria Geral da ONU em 1983 para discutir e propor meios de harmonizar o desenvolvimento econômico e a conservação ambiental. A denominação “Relatório Brundtland”, homenageou a médica, mestre em saúde pública e ex-Primeira Ministra da Noruega, Gro Harlem Brundtland, que presidiu a Comissão (ONU, s/d).

O Relatório Brundtland colocou a sustentabilidade e o desenvolvimento sustentável em pauta na agenda política do mundo inteiro, pois teve o objetivo de propor estratégias ambientais de longo prazo para se obter um desenvolvimento sustentável. Além disso, determinou a necessidade de uma conferência global para o estabelecimento de uma nova forma de relação com o meio ambiente. O documento apresenta 109 recomendações para atingir o desenvolvimento sustentável, além de mecanismos para tornar isso possível, incluindo a formulação e implementação de políticas educacionais. Tendo em vista proporcionar um maior entendimento sobre este assunto, decidimos aprofundar as nossas análises sobre o Relatório, orientadas pela discussão de sustentabilidade.

### **2.3 Educação Ambiental, Sustentabilidade e a Complexidade do Desenvolvimento Sustentável**

Como afirmado por Paulo Freire (1979, p. 84), “a educação não transforma o mundo. Educação transforma as pessoas. Pessoas mudam o mundo”. É possível observar que em diversos documentos norteadores da EA existe a sua premissa como um instrumento de transformação das pessoas, inclusive no sentido de conscientizá-las a respeito do impacto de suas ações no meio, tendo em vista a possibilidade da ocorrência de mudanças nas relações sociedade-natureza. Assim sendo, a sustentabilidade é um tema de extrema importância para ser trabalhado na EA, porém, por ser um valor novo e complexo, ainda costuma ser muito mal interpretado.

Antes de tratarmos do desenvolvimento sustentável, crescimento sustentável, ou ecodesenvolvimento e a relação de tudo isso com a Educação Ambiental, é elementar esclarecer a essência da sustentabilidade, que muitas vezes é usada como um termo impreciso, generalizado, raso e até mesmo perigoso. Como afirma Reinaldo Dias (2015), atualmente entendemos muito mais do que não é sustentável, pois, ainda estamos em busca do que é de fato sustentável. Em suas palavras:

Isso significa que a sustentabilidade é uma linha no horizonte, nos aproximamos dela, mas nunca a encontramos. Nesse sentido, provavelmente, nunca chegaremos a definir de uma forma fechada e acabada os critérios de sustentabilidade. A única coisa de que temos certeza é que não se trata de uma meta a ser alcançada, mas de um processo interminável (DIAS, 2015, p. 25-26).

Segundo José Veiga (2010, p.11-12) até mesmo depois de ser legitimada na Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Rio-92), “a noção de sustentabilidade foi colocada sob suspeita, tanto por adeptos do culto unilateral aos mercados, quanto por seus oponentes, temerosos da concorrência que os temas ambientais poderiam vir a oferecer às suas prioridades sociais”. Sobre esta legitimação de 1992, Enrique Leff (2008, p. 21) reforça que, apesar da noção de sustentabilidade ter entrado para o discurso oficial, naquele momento não foi definido um “sentido teórico e prático capaz de unificar as vias de transição para a sustentabilidade”.

O fato é que, ainda hoje, não existe unanimidade na definição e como apontado por José Veiga (2010, p. 13), “noções importantíssimas podem jamais ter definições suficientemente claras para que seu sentido venha a ser aceito por largo consenso”. Para este pesquisador, as queixas da falta de uma definição de sustentabilidade ignoram o fato de se tratar de um novo valor, o que impossibilita o surgimento de definições precisas. Leff (2008, p. 15), de sua parte, explica que “o princípio de sustentabilidade surge no contexto da globalização como a marca de um limite e o sinal que reorienta o processo civilizatório da humanidade” e complementa:

A crise ambiental veio questionar a racionalidade e os paradigmas teóricos que impulsionaram e legitimaram o crescimento econômico, negando a natureza. A sustentabilidade ecológica aparece assim como um critério normativo para a reconstrução da ordem econômica, como uma condição para a sobrevivência humana e um suporte para chegar a um desenvolvimento duradouro, questionando as próprias bases da produção. [...] O conceito de sustentabilidade surge, portanto, do reconhecimento da função de suporte da natureza, condição e potencial do processo de produção (LEFF, 2008, p. 15).

Mesmo sabendo que não há uma resposta única e definitiva para o que é sustentabilidade, decidimos trazer aqui algumas das mais usadas para tentar dar sentido a este conceito. Em seu sentido etimológico, a palavra provém do latim *sustentare*, que significa sustentar, apoiar e conservar. De acordo com a definição do dicionário Priberam da Língua

Portuguesa, sustentabilidade é a “qualidade ou condição do que é sustentável. Modelo de sistema que tem condições para se manter ou conservar”.

O Laboratório de Sustentabilidade (LaSSU) da Universidade de São Paulo (USP), expõe que a sustentabilidade é um conceito sistêmico que está relacionado com a continuidade dos processos econômicos, sociais, culturais e ambientais globais, e, abrange diversos níveis de organização. Nesse sentido, o termo pode ser aplicado ao local ou ao planeta inteiro, permitindo mudar a forma de se relacionar com o meio. De acordo com o LaSSU é preciso propor:

[...] uma outra maneira de configurar a civilização e a atividade humana, de tal maneira que as sociedades e as suas economias possam satisfazer as suas necessidades e expressar o seu maior potencial no presente e ao mesmo tempo preservar a biodiversidade, os ecossistemas naturais e a qualidade de vida das pessoas. A ideia é beneficiar e/ou reduzir o impacto em todas as partes envolvidas, através de processos que se mantenham ao longo do tempo por prazo indefinido (LASSU, s/d, p. 1).<sup>9</sup>

Por sua vez, o teólogo, filósofo e ambientalista Leonardo Boff (2012b), sustentabilidade é:

Toda ação destinada a manter as condições energéticas, informacionais, físico-químicas que sustentam todos os seres, especialmente a Terra viva, a comunidade de vida e a vida humana, visando a sua continuidade e ainda a atender as necessidades da geração presente e das futuras de tal forma que o capital natural seja mantido e enriquecido em sua capacidade de regeneração, reprodução e coevolução (BOFF, 2012b, p. 1).

De acordo com Boff (2012b), para haver sustentabilidade é preciso superar radicalmente o antropocentrismo, considerando que todos os seres gozam de valor intrínseco. Além disso, é fundamental manter a Terra viva que é a base da sustentabilidade, assim como a vida humana e toda a comunidade de vida que cria os biomas e a biodiversidade. Salienta a importância de fazer uso racional e cuidadoso dos bens e serviços na intenção de assegurar o atendimento das necessidades humanas e defende que, se toda geração estabelecer uma relação de sinergia e cooperação com a Terra, distribuindo bens e serviços com equidade, ela seria suficiente para cada geração.

Nesse sentido, para sustentar a nossa geração e aquelas que seguirão à nossa, “o uso desses bens deve ser regido pela solidariedade generacional. As futuras gerações têm o direito de herdarem uma Terra e uma natureza preservadas”, na medida em que “a sustentabilidade se mede pela capacidade de conservar o capital natural, permitir que se refaça e, ainda, através do gênio humano, possa ser enriquecido para as futuras gerações” (BOFF, 2012b, p. 2).

---

<sup>9</sup> Essa conceituação está no site da Lassu, um laboratório de pesquisa que pertence ao Departamento de Engenharia de Computação e Sistemas Digitais (PCS) da Escola Politécnica da USP, que “trabalha repensando e redesenhando soluções e tecnologias para um mundo mais sustentável, disseminando conhecimento acumulado, formando jovens e líderes que tenham um posicionamento diferenciado em TIC com uma visão econômica, social, ambiental e cultural”. Disponível em: <<http://www.lassu.usp.br/sustentabilidade/conceituacao/>>.

Para Boff (2012b, p. 2), o conceito de sustentabilidade deve servir de inspiração para realizá-la nos vários campos da atividade humana e, também, como critério para avaliar o progresso (ou não), rumo à sustentabilidade, pois, “sem isso a sustentabilidade é pura retórica sem consequências”. Nesse sentido, não é demasiado apontar que as primeiras referências sobre desenvolvimento sustentável começaram a surgir oficialmente na década de 1970, quando eventos ambientais como a Conferência de Estocolmo, apontavam a necessidade de refletir criticamente sobre a realidade para proporcionar uma melhor qualidade de vida para todos os seres humanos, no decorrer das gerações e com ações conjuntas, garantir a sustentabilidade. A diferença é que o termo usado na época era ecodesenvolvimento.

Para Philippe Layrargues (1997, p. 3), o termo ecodesenvolvimento foi lançado em 1973 por Maurice Strong e “consistia na definição de um estilo de desenvolvimento adaptado às áreas rurais do Terceiro Mundo, baseado na utilização criteriosa dos recursos locais, sem comprometer o esgotamento da natureza”. No transpassar da década de 1980, o termo foi apropriado e desenvolvido conceitualmente pelo economista Ignacy Sach e a partir disso foi criado um quadro de estratégias baseado em três pilares: eficiência econômica, justiça social e prudência ecológica. Nessa direção:

O ecodesenvolvimento representa uma abordagem ao desenvolvimento cujo horizonte temporal coloca-se a décadas ou mesmo séculos adiante. Entende que a satisfação das necessidades das gerações futuras deve ser garantida, isto é, deve haver uma solidariedade diacrônica sem que, no entanto, comprometa a solidariedade sincrônica com a geração presente, já por demais sacrificada pelas disparidades sociais da atualidade (LAYRARGUES, 1997, p. 3).

Na apreensão de Philippe Layrargues (1997, p. 3), o ecodesenvolvimento exigia um amplo conhecimento das culturas e dos ecossistemas, o entendimento de como as pessoas se relacionam com o ambiente, “bem como o envolvimento dos cidadãos no planejamento das estratégias, pois eles são os maiores conhecedores da realidade local”. Afirma ainda, que Sachs sugeria “o pluralismo tecnológico como o esquema mais conveniente, envolvendo tanto a tradicional tecnologia mão de obra intensiva como a capital intensivo” (LAYRARGUES, 1997, p. 3).

Anos depois e com pouquíssimas diferenças conceituais, o desenvolvimento sustentável foi levado ao discurso público pela primeira vez, por ocasião da apresentação pública do “Relatório Nosso Futuro Comum” ou “Relatório Brundtland” publicado em 1987 – apontado anteriormente –, no qual o desenvolvimento sustentável foi definido como sendo “a forma como as gerações atuais devem satisfazer suas necessidades, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazer suas próprias necessidades” (CMMAD, 1991, p. 46). De acordo com o Relatório, na sua essência, o desenvolvimento sustentável é:

[...] um processo de transformação no qual a exploração dos recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional se harmonizam e reforçam o potencial presente e futuro, a fim de atender às necessidades e aspirações humanas (CMMAD, 1991, p. 49).

Para Boff (2012, p. 1), apesar deste conceito ser correto, ele possui duas limitações, a saber: “é antropocêntrico (só considera o ser humano) e nada diz sobre a comunidade de vida (outros seres vivos que também precisam da biosfera e de sustentabilidade)”. Esse tipo de visão antropocêntrica vai ser observado em outros documentos, que apesar de reconhecerem a importância dos recursos naturais, abordam a importância das preocupações ambientais apenas para atender às necessidades e aspirações do homem. É como se o homem fosse o senhor supremo e os demais seres e a natureza seus servos.

O documento aponta diversas metas para mudanças dos segmentos socioeconômicos e ambientais na sociedade com o objetivo de evitar o avanço das destruições ambientais, do desequilíbrio climático e proporcionar uma nova era de crescimento econômico, na perspectiva de promover melhor qualidade de vida no presente e no futuro. Apresenta ainda, dados sobre pobreza, poluição, aquecimento global, destruição da camada de ozônio, entre outros, mostrando que os modelos de crescimento atuais do capitalismo são inviáveis e insustentáveis, uma vez que são modelos de desenvolvimento ecologicamente predatórios, politicamente injustos e socialmente atrozes.

Portanto, a proposta se concentra em uma nova alternativa de desenvolvimento, um desenvolvimento preocupado com a proteção ambiental, com as necessidades (econômicas, sociais, culturais) e o bem-estar das gerações atuais e futuras. O Relatório Brundtland aborda as consequências da pobreza no Meio Ambiente e a emergência de assegurar oportunidades iguais para todos, atendendo às necessidades humanas na intenção de corrigir os problemas socioeconômicos e ambientais. Afirma que é preciso pleitear um novo estilo de desenvolvimento que seja socialmente sustentável na redução da pobreza e das desigualdades sociais e que promova a justiça e a equidade, visto que:

Um mundo onde a pobreza e a desigualdade são endêmicas estará sempre propenso às crises ecológicas, entre outras. O desenvolvimento sustentável requer que as sociedades atendam às necessidades humanas tanto pelo aumento do potencial produtivo como pela garantia de oportunidades iguais para todos (CMMAD, 1991, p. 58).

Reinaldo Dias (2015, p. 29), concorda com esta concepção e afirma que a extrema pobreza dos países em desenvolvimento complica ainda mais a situação da degradação ambiental, pois “o pensamento predominante é voltado para obtenção de resultados a curto prazo, como reflexo das necessidades de sobrevivência biológica de grandes parcelas da população”. Para o autor, a degradação ambiental dos países em desenvolvimento “está

profundamente ligada à degradação social e não é possível a solução de uma sem ao mesmo tempo enfrentar a outra” (DIAS, 2015, p. 29).

Nessa mesma linha de pensamento, Cláudio de Angelo (2017, p. 3), defende que a preocupação com Meio Ambiente é tão desigual quanto a distribuição de renda, e “embora a preocupação com sustentabilidade seja algo plural, ela tem uma incidência expressivamente maior em regiões com renda familiar mais alta do que nas regiões menos abastadas”, isso porque “onde falta o pão, todos se preocupam em saciar as necessidades básicas da humanidade, como comer, morar e pouco se evolui além disso”.

Para Angelo (2017), “sem pão”, não adianta falar de outras coisas mais elevadas, pois as prioridades desses indivíduos estão associadas à sobrevivência, sendo assim, mesmo que a preocupação com O Meio Ambiente seja essencial, ela acaba perdendo a relevância para esse grupo. Na sua opinião, “cobrar dos menos favorecidos um comportamento semelhante àquele que os mais abastados têm condições de ter é incoerente” (ANGELO, 2017, p. 2). A solução para o autor é investir na distribuição justa de riquezas para superar a pobreza e tornar a preocupação ambiental algo plural. Em suas palavras:

Para que se possa colocar essas questões ambientais em patamar de importância em que efetivamente merecem estar, presentes no cenário global, é preciso ter uma sociedade com distribuição mais justa de riquezas. Até porque nós todos habitamos o mesmo planeta. Isso significa que países mais desenvolvidos e regiões do Brasil mais ricas precisam suportar o ônus, custo gerado nesse processo de ajuste, maior. Desse modo, é possível integrar os menos favorecidos num esforço conjunto de preservação (ANGELO, 2017, p. 2-3).

A premissa de que a pobreza é responsável pela degradação ambiental é muitas vezes explicada pelo fato de que para o pobre não existe outra opção de desenvolvimento (ou crescimento econômico) a não ser explorar o Meio Ambiente. Philippe Layrargues (1997) critica esse tipo de alegação ao afirmar que o Relatório Brundtland fala do círculo vicioso da pobreza apenas para justificar a continuidade do crescimento econômico e do consumo excessivo dos países desenvolvidos. Em suas palavras argumenta que:

Tal ideia sugere uma circularidade como uma retroalimentação positiva, isto é, quanto mais pobre, maior pobreza haverá. Ocorre a partir daí uma intensa propaganda em torno do círculo vicioso da pobreza, com o propósito de justificar a necessidade da continuidade do crescimento econômico, e omitir o peso da responsabilidade ambiental do consumo excessivo do Norte, a poluição da riqueza (LAYRARGUES, 1997, p. 3).

Analisado sob esta ótica, o que o Relatório propõe é que o crescimento econômico é totalmente necessário para o desenvolvimento sustentável, desde que a sua qualidade seja alterada (remoção da pobreza) para não causar a destruição ambiental, assim como defendido por Angelo (2017). Para Margaret Baroni (1992), esse pensamento é bastante controverso, já

que o crescimento econômico não deve ser entendido como o objeto do desenvolvimento sustentável e sim como sua consequência, visto que:

[...] há uma implícita crença de que o crescimento econômico é necessário (se não suficiente) para a remoção da pobreza. Mas, não foi o fato de que o crescimento econômico *per se* não podia assegurar a remoção da pobreza que levou à adoção do *approach* dos anos [1970] das necessidades básicas? Então, se o crescimento econômico não leva nem à sustentabilidade ecológica nem à remoção da pobreza, é claramente um não-objetivo para desenvolvimento sustentável. De qualquer maneira, o crescimento econômico é consequência do desenvolvimento sustentável, não seu motor (BARONI, 1992, p. 21).

Considerando a crítica sobre a relação entre pobreza e desenvolvimento, é possível encontrar o posicionamento de Leonardo Boff (2012a), que afirma que o desenvolvimento sustentável é equivocado ao alegar que a pobreza causa a degradação ecológica e vice-versa. Para ele, ao contrário do que o conceito da ONU diz, é o desenvolvimento sustentável que produz a degradação. Leonardo Boff (2012a) afirma que:

É equivocado, porque alega que a pobreza é causa da degradação ecológica. Portanto, quanto menos pobreza, mais desenvolvimento sustentável haveria e menos degradação, o que é equivocado. Analisando, porém, criticamente, as causas reais da pobreza e da degradação da natureza, vê-se que resultam, não exclusiva, mas principalmente, do tipo de desenvolvimento praticado. É ele que produz degradação, pois dilapida a natureza, paga baixos salários e gera assim pobreza (BOFF, 2012a, p. 2).

Ainda segundo Boff (2012a, p. 2) a expressão desenvolvimento sustentável funciona como um tipo de armadilha do sistema já que, “assume os termos da ecologia (sustentabilidade) para esvaziá-los. Assume o ideal da economia (crescimento) mascarando a pobreza que produz”. Em outras palavras, pode-se dizer que o desenvolvimento sustentável pretende garantir estratégias capitalistas defendendo o discurso, as práticas e o modo de ser e pensar da classe dominante. Sendo assim, por mais que a proposta tenha nascido das preocupações de diversos grupos que realmente estavam comprometidos com a preservação, a crise socioambiental, a erradicação da pobreza e o uso sustentável dos recursos naturais, o fato é que os interesses dominantes acabaram assumindo a direção dos debates, propostas e das decisões estratégicas.

Portanto, pode-se dizer que o Relatório Brundtland é orientado por uma política neoliberal e busca nas entrelinhas favorecer a lógica do mercado, sendo assim o desenvolvimento sustentável surge como uma excelente alternativa para manter a acumulação capitalista, embasado no discurso verde ou como afirma Boff, nos termos da sustentabilidade ecológica e no ideal do crescimento econômico para mascarar a lógica de acumulação e a pobreza que produz. Usando o discurso da sustentabilidade, os recursos naturais são preservados desde que, essa conservação não prejudique a produção de mercadorias e a geração de lucro e rentabilidade.

Outra crítica ao desenvolvimento sustentável se remete ao uso das inovações tecnológicas que se atentam apenas para o valor de mercado e não para atender a satisfação das necessidades das sociedades pobres. Philippe Layrargues (1997) ressalta que no Relatório Brundtland existe a crença de que com modificações tecnológicas capazes de tornar os insumos energéticos mais econômicos e eficientes, não é possível que o crescimento capitalista possa continuar no mesmo ritmo sem afetar o Meio Ambiente. Isso só seria possível com uma mudança de cultura nas sociedades de consumo, pois o sistema ecológico não suporta este tipo de pressão, podendo entrar em colapso ao considerar que:

[...] se hoje um indivíduo numa economia industrial de mercado, consome 80 vezes mais energia que um habitante da África subsaariana, para que todos possam em breve usufruir da mesma quantia, sem prejuízo à sustentabilidade ambiental, há necessariamente que se ampliar o rendimento energético em geral, tornando-o mais eficiente e econômico através de novas tecnologias. No entanto, por mais que as tecnologias modernas se adequem a esta premissa, permanece a dúvida da possibilidade em ocorrer mudanças sociais e culturais que acompanhem voluntariamente estas transformações, uma vez que uma das características da sociedade industrial de consumo é justamente o desperdício. [...] Quando se fala em justiça social planetária, pretende-se melhorar o padrão de vida dos países pobres, o que implica em última análise, em um aumento do consumo médio de energia per capita. Mas se todos as sociedades adquirirem as mesmas condições de vida de um cidadão norte-americano, o sistema ecológico não suportaria essa nova pressão, e o planeta entraria em colapso (LAYRARGUES, 1997, p. 5).

Tal desequilíbrio nos atuais padrões de produção e consumo da sociedade refletem a falta de atenção e cuidado com as questões socioambientais, desencadeando uma grande redução dos recursos naturais e a deterioração do Meio Ambiente, que fica cada vez mais evidente no mundo inteiro. De acordo com a *Global Footprint Network* (2019), em 1970, o Planeta entrou em déficit de recursos naturais e desde então a humanidade vem consumindo muito mais do que a sua capacidade de regeneração.

Segundo uma estimativa dessa organização, no dia 29 de julho de 2019, o Planeta Terra atingiu o ponto máximo de uso de recursos naturais que poderiam ser renovados sem ônus ao Meio Ambiente. Este marco é medido desde 1970 e conhecido como o Dia de Sobrecarga da Terra, que representa o momento em que o consumo de recursos naturais supera o volume que o Planeta é capaz de renovar. O ano de 2019, expressou que a data limite foi atingida mais cedo do que previsto pela Ciência e os dados apontam que é necessário 1,75 Planeta Terra para manter o mesmo padrão de consumo atual.

Como visto anteriormente, o consumismo não costuma ser igual entre os países ricos e pobres, visto que as nações mais ricas consomem mais da metade dos recursos do Planeta. Dados do Relatório do Desenvolvimento Humano da ONU de 1998 apontavam que apenas 20% das pessoas do Planeta Terra, ou seja, a população dos países desenvolvidos, consomem 80% dos recursos naturais do mundo. Os números mostram que já chegamos a um ponto em que fica

insustentável manter esse mesmo padrão de produção e consumo e, assim como no exemplo dado por Philippe Layrargues, a situação ficaria ainda pior se os países pobres ou em desenvolvimento começassem a reproduzir os mesmos padrões adotados pelos países industrializados.

Sobre isso, a comissão responsável pelo Relatório Brundtland, defende que para alterar o desequilíbrio dos padrões de consumo e produção é preciso pensar em um desenvolvimento que reduza o desperdício e o nível de consumo, principalmente dos países ricos e atenda às necessidades básicas da maioria da população. De acordo com o Relatório, uma pessoa comum na América do Norte consome quase 20 vezes mais que uma pessoa na Índia ou na China e, 60 a 70 vezes mais, que uma pessoa em Bangladesh. Em 1994, Gro Harlem Brundtland (1987), fez a seguinte advertência:

É simplesmente impossível para o mundo sustentar o padrão ocidental de consumo para todos. De fato, se todo mundo fosse consumir tanta energia e recursos como nós do Ocidente fazemos hoje, precisaríamos de dez mundos, e não apenas de um para satisfazer todas as nossas necessidades (BRUNDTLAND, 1994 apud SODRE, 1999).

A solução então é investir em um tipo de desenvolvimento onde a qualidade se sobressaia sobre a quantidade, pois como o próprio Relatório alerta, muitos de nós vivemos além dos recursos ecológicos, sendo assim, “no mínimo, o desenvolvimento sustentável não deve pôr em risco os sistemas naturais que sustentam a vida na Terra: a atmosfera, as águas, os solos e os seres vivos” (CMMAD/NOSSO FUTURO COMUM, 1991, p. 48).

Buscando a sua base estrutural é possível encontrar o conceito de desenvolvimento sustentável amparado, principalmente, em três pilares: social, econômico e ambiental. Conhecido como tripé da sustentabilidade, o conceito empresarial “*Triple Bottom Line*”, que em português significa a Linha das Três Pilastras, foi criado em 1990 pelo sociólogo e consultor britânico John Elkington, fundador da ONG *SustainAbility*. Essa expressão também é conhecida como os “3 Ps”, no português “PPL” (Pessoas, Planeta e Lucro). De acordo com esse conceito, o desenvolvimento precisa ser economicamente viável, socialmente justo e ambientalmente correto/responsável.

Em outras palavras, para ser possível, é preciso criar harmonia entre os três componentes, tratando o Meio Ambiente com respeito e equilíbrio, garantindo a integridade do Planeta e da sociedade no presente e no futuro. Assim, seria possível proporcionar um crescimento economicamente viável unificando ecologia e economia com o uso do ambiente de forma ecologicamente correta, buscando, portanto, novas formas de crescer economicamente sem agredir o Meio Ambiente e, ainda, promover o desenvolvimento social e cultural.

Por mais que o tripé da sustentabilidade pareça um modelo perfeito para o desenvolvimento ele sofreu duras críticas até mesmo de seu idealizador, mostrando que é preciso repensar sua definição. Para Boff (2012a), esse modelo de desenvolvimento sustentável é retórico, pois:

Aqui e acolá se verificam avanços na produção de baixo carbono, na utilização de energias alternativas, no reflorestamento de regiões degradadas e na criação de sumidouros de dejetos. Mas tudo é realizado desde que não afete os lucros. A utilização da expressão "desenvolvimento sustentável" possui uma significação política importante: representa uma maneira hábil de desviar a atenção da mudança necessária do paradigma econômico se quisermos uma real sustentabilidade. Dentro do atual, a sustentabilidade é, ou localizada, ou inexistente (BOFF, 2012a, p. 2).

Do mesmo modo que Boff (2012a), o idealizador do conceito critica as empresas que distorcem o tripé, pensando apenas no lucro como motivação para existir. Muitas delas incluem o conceito no discurso por estar na moda, mas na realidade não colocam as três dimensões em prática. A crítica foi feita em um artigo para a *Harvard Business Review*<sup>10</sup>, 25 anos após cunhar a frase e, nesse sentido, John Elkington (2018, p. 3) defende que o “sucesso ou fracasso das metas de sustentabilidade não pode ser medido apenas em termos de lucros ou de perdas financeiras”, sugerindo que é preciso repensar o tripé da sustentabilidade no mundo dos negócios, ou seja:

O tripé não foi projetado para ser apenas uma ferramenta de contabilidade. Deveria provocar um pensamento mais profundo sobre o capitalismo e seu futuro. O que ocorreu é que muitos dos primeiros adeptos do tripé o entenderam como um ato de equilíbrio, adotando uma mentalidade de *trade-off* (ELKINGTON, 2018, p. 3).

É possível encontrar semelhanças entre os conceitos de ecodesenvolvimento e de desenvolvimento sustentável, como o direito das gerações futuras como princípio ético básico, ou o fato de que o componente ambiental deve ter o mesmo peso e importância do componente econômico no processo decisório, contando efetivamente com o aval das comunidades envolvidas, o que faz com que pareçam sinônimos. Todavia, a diferença está nas ideologias, “uma vez que podemos encontrar no desenvolvimento sustentável, traços de incompatibilidade entre a meta pretendida e seus meios utilizados” (LAYRARGUES, 1997, p. 5). Para o autor:

O desenvolvimento sustentável assume claramente a postura de um projeto ecológico neoliberal, que sob o signo da reforma, produz a ilusão de vivermos um tempo de mudanças, na aparente certeza de se tratar de um processo gradual que desembocará na sustentabilidade socioambiental. Verifica-se assim, que a proposta de um “novo estilo de desenvolvimento”, traduzido pelo desenvolvimento sustentável, que poderia significar uma mudança de rumo, permanece na mesma rota de sempre. [...] O problema é acreditar que a proposta do desenvolvimento sustentável pretende preservar o meio ambiente, quando na verdade preocupa-se tão somente em preservar a ideologia hegemônica (LAYRARGUES, 1997, p. 6-7).

<sup>10</sup> Uma das mais respeitadas revistas de gestão empresarial do mundo. A entrevista completa está disponível em: <<https://hbr.org/2018/06/25-years-ago-i-coined-the-phrase-triple-bottom-line-heres-why-im-giving-up-on-it>>.

Nessa linha de raciocínio, o Relatório “Cuidando da Terra: Uma Estratégia Para Uma Vida Sustentável”<sup>11</sup>, aborda outra deficiência que colabora para gerar confusão no conceito de desenvolvimento sustentável. De acordo com o documento, muitas vezes desenvolvimento sustentável, crescimento sustentável e uso sustentável são usados como se fossem sinônimos, o que gera ainda mais confusão no entendimento do que realmente é cada um deles. Nesse sentido, explica que:

[...] a confusão do termo surgiu porque desenvolvimento sustentável, crescimento sustentável, uso sustentável tem sido usado como termos intercambiáveis, como se tivessem o mesmo significado, mas não têm. Crescimento sustentável é uma contradição em si mesmo: nada do que é físico pode crescer indefinidamente. Uso sustentável aplica-se somente a recursos renováveis: significa o uso desses recursos em quantidades compatíveis com sua capacidade de renovação. Desenvolvimento sustentável é empregado nessa estratégia com o significado de melhorar a qualidade de vida humana dentro dos limites da capacidade de suporte dos ecossistemas (UICNI/PNUMA/WWF, 1991, apud BARONI, 1992, p. 22-23).

Com essas definições podem surgir diversos questionamentos sobre a verdadeira intenção do desenvolvimento sustentável, por exemplo, qual é mesmo a capacidade de suporte dos ecossistemas? De que melhoria ele está falando? Essa melhoria exige ainda mais crescimento físico? Até quando será possível continuar a desenvolver/crescer economicamente de forma sustentável? Se os recursos aumentarem a pobreza será eliminada? Essas perguntas, assim como diversas outras que podem surgir acerca da discussão da temática ainda parecem sem resposta.

O fato é que o desenvolvimento sustentável é visto por muitos estudiosos como a alternativa ideal para conciliar o crescimento socioeconômico com a conservação ambiental, ou seja, é de grande importância a preocupação efetiva para prevenir os problemas socioambientais atuais. Pensar em desenvolvimento sustentável é pensar em uma nova forma de globalização, é reinterpretar o significado do progresso pensando em qualidade e não em quantidade de consumo.

Há diferentes interpretações, defesas e críticas sobre o desenvolvimento econômico e a cooperação ambiental e social proposta pelo desenvolvimento sustentável. Diante de tal diversidade, nos ocupamos em destacar as concepções expressas por Philippe Layrargues (1997, p. 6) – das quais somos partidários –, ao passo em que se utiliza de uma “lente de aumento” para destacar que o desenvolvimento sustentável formulado, defendido e difundido

---

<sup>11</sup> O Relatório *Caring for the Earth: a Strategy for Sustainable Living* foi desenvolvido pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, a União Internacional para a Conservação da Natureza e a *World Wide Fund for Nature* em 1991 com objetivo de ajudar a melhorar a condição das pessoas no mundo. Para isso, define requisitos e preceitos como o respeito, os cuidados com a comunidade dos seres vivos e a melhoria da qualidade de vida do ser humano, buscando assegurar um compromisso amplo e profundamente arraigado com uma nova ética traduzindo seus princípios em práticas e integrando conservação e desenvolvimento.

pelas instâncias de poder econômico e político, nacionais e internacionais, fundamenta-se num “projeto ecológico neoliberal, que sob o signo da reforma, produz a ilusão de vivermos um tempo de mudanças”; em uma utópica crença de que experimentamos um período que resultará na materialização da sustentabilidade socioambiental. Nos chama a atenção Philippe Layrargues (1997, p. 7), para a realidade de que o grande problema da humanidade na contemporaneidade encontra-se na certeza de que “a proposta do desenvolvimento sustentável pretende preservar o Meio Ambiente, quando na verdade preocupa-se tão somente em preservar a ideologia hegemônica”.

Ao considerarmos os diversos problemas econômicos, sociais, políticos, culturais e ambientais que o mundo contemporâneo tem enfrentando ao longo de seu desenvolvimento, tanto em decorrência de sua evolução quanto de sua involução, verificamos a necessidade de analisar um pouco mais sobre a intensidade e abrangência das dificuldades, inconsistências, adversidades, desigualdades e opressão à massa populacional, na perspectiva de refletir sobre as possibilidades de uma sociedade mais justa social, econômica e ambientalmente em tempos de devastação e desumanidade.

Apesar da proposta de desenvolvimento sustentável ser duvidosa, seu objetivo de construir um novo modelo de desenvolvimento é entendido nesta pesquisa como um processo, talvez interminável. Assim, o que aqui é levado em consideração é que o desenvolvimento sustentável pressupõe formas de usar os recursos naturais sem diminuir sua utilidade para as gerações futuras, além da conjunção das condições ecológicas com as socioeconômicas. Diz respeito ao equilíbrio dos ecossistemas, à biodiversidade, à equidade e exige propostas e soluções contextualizadas em níveis diferentes, levando em consideração particularidades econômicas, sociais, culturais e ambientais.

Enfim, propõe um crescimento em equilíbrio com a conservação ambiental que deve favorecer a melhoria das condições de vida de todos, desde que não comprometa as necessidades das gerações futuras (DIAS, 2015). O desenvolvimento sustentável é, portanto, um desafio que exige reconhecimento da finitude dos recursos naturais, visão holística e planejamento, motivação, mobilização e participação geral para se tornar uma realidade.

### **3. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL E SUA ABORDAGEM NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Neste capítulo discutimos a trajetória da Educação Ambiental no Brasil, dando ênfase à legislação nacional na área ambiental e a abordagem da EA nos documentos norteadores da Educação Básica, sendo eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o intuito de compreender as especificidades desse ensino e verificar se existe alterações significativas nas propostas.

Além disso, refletimos sobre a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD), que aconteceu na cidade do Rio de Janeiro, em 1992, e seus desdobramentos; o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) e a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), sendo esta responsável pela legitimação da Educação Ambiental como política pública nos sistemas de ensino. Por fim, disponibilizamos um quadro com um resumo das principais fases da Educação Ambiental no Brasil e no Mundo.

#### **3.1 Educação Ambiental no Brasil**

No Brasil, o primeiro passo em relação à defesa e à preservação ambiental foi dado em 1972, quando o país mesmo vivendo o “milagre econômico”, participou da Conferência de Estocolmo e assinou a Declaração da ONU sobre o Meio Ambiente Humano. Nesse mesmo ano, foi criado o primeiro curso de pós-graduação em Ecologia no país, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Em 1973, a Presidência da República criou a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), no âmbito do Ministério do Interior e convidou o ecólogo e professor da Universidade de São Paulo (USP), Paulo Nogueira-Neto<sup>12</sup> para comandá-la (CAE, 1988). A SEMA foi o primeiro órgão nacional orientado para a conservação do Meio Ambiente, com o uso racional dos recursos naturais e “responsável pela capacitação de recursos humanos e sensibilização inicial da sociedade para as questões ambientais” (ProNEA, 2005, p. 22). Em seu livro/diário, Nogueira Neto (2010) relata que:

[...] o ano de 1974 foi um marco na história do nosso ambientalismo, pois marca o início das atividades da Secretaria Especial do Meio Ambiente (Federal), que levou, mais tarde, à criação do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Naturais

---

<sup>12</sup> Paulo Nogueira Neto atuou frente a SEMA por aproximadamente 12 anos, foi secretário do Meio Ambiente em Brasília, e o único brasileiro membro da Comissão Brundtland ajudando a criar o documento “Nosso Futuro Comum”. Durante grande parte de sua vida esteve envolvido com questões ambientais e a ideologia sustentável. Ele faleceu em 2019, aos 96 anos, sendo reconhecido como um dos maiores nomes entre os defensores da causa ambientalista.

Renováveis (IBAMA) e do Ministério do Meio Ambiente NOGUEIRA NETO, 2010, p. 38).

Os anos 1980 e 1990 foram, sem dúvida, mais relevantes para a História da EA no Brasil. Em 1981 mais um avanço foi materializado com a elaboração da Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), que tem por objetivo “a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana” (BRASIL, 1981). Entre os princípios que devem ser atendidos para alcançar este objetivo, está a necessidade de incluir a EA em todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do Meio Ambiente.

A PNMA com seus fins e mecanismos de formulação e aplicação foi estabelecida pela Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, constitui o Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA) e instituiu o Cadastro de Defesa Ambiental. O Decreto nº 99.277, de 6 de junho de 1990, regulamentou a PNMA e estabeleceu que compete ao poder público “orientar a educação, em todos os níveis, para a participação ativa do cidadão e da comunidade na defesa do meio ambiente, cuidando para que os currículos escolares das diversas matérias obrigatórias contemplem o estudo da ecologia”.

De acordo com o balanço institucional do Ministério da Educação (MEC, 2002, p. 7), a promulgação do PNMA efetivou o pensamento globalizante da EA em relação às questões ambientais, já que “foi a primeira lei que assegurou um tratamento abrangente, sistemático e instrumentalizado para a proteção do meio ambiente em todo o território nacional”.

A Constituição Federal (CF) de 1988 estabelece em seu artigo nº 225 que “todos têm direito ao Meio Ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL/CF, 1988). O inciso VI desse mesmo artigo aborda a necessidade de “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. A CF 1988 também instituiu em seu artigo nº 170, a defesa do Meio Ambiente como princípio de ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa (BRASIL/CF, 1988).

O Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), foi criado pela Lei nº 7.735, de 22 de fevereiro de 1989, a mesma que extinguiu a SEMA. O MEC por meio da Portaria nº 678, de 18 de novembro de 1991, determinou que a educação escolar deveria contemplar a Educação Ambiental permeando todo o currículo dos

diferentes níveis e modalidades de ensino, antecedendo a característica transversal do tema Meio Ambiente e enfatizou a necessidade de investir na capacitação de professores.

Também em 1991, como preparação para a Rio-92, o MEC lançou a Portaria nº 2.421, que instituiu em caráter permanente um Grupo de Trabalho de Educação Ambiental, convertido em 1993 na Coordenação Geral de Educação Ambiental (COEA/MEC). O objetivo do grupo, era definir com as Secretarias Estaduais de Educação, as metas e estratégias para a implantação da EA no País e elaborar a proposta de atuação do MEC na área da educação formal e não-formal para a Rio-92.

Além disso, neste mesmo ano foi criada a Divisão de Educação Ambiental do IBAMA, para lidar com a questão da Política de Educação Ambiental relacionada com o Sistema Nacional de Meio Ambiente e em 1992 o Ministério do Meio Ambiente (MMA) foi criado e os Núcleos de EA do IBAMA foram instituídos em todas as superintendências estaduais. O objetivo era operacionalizar ações educativas na gestão ambiental em nível estadual (BRASIL, 2005).

### **3.1.1 Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento e seus Desdobramentos**

Demarcação importante sobre a preocupação com a EA e o desenvolvimento sustentável no Brasil foi a ocorrência da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD), que aconteceu no Rio de Janeiro em 1992, que ficou popularmente conhecida como Rio- 92, Eco-92 ou Cúpula da Terra e teve como um dos principais resultados a elaboração da Agenda 21.

Segundo o Ministério do Meio Ambiente (MMA), 179 países participantes da Rio-92 assinaram a Agenda 21 Global, que é “um programa de ação baseado num documento de 40 capítulos, que constitui a mais abrangente tentativa já realizada de promover em escala planetária, um novo padrão de desenvolvimento denominado “desenvolvimento sustentável”.

O MMA (1992, p. 1) afirma que a Agenda 21 pode ser definida como “um instrumento de planejamento para a construção de sociedades sustentáveis, em diferentes bases geográficas, que concilia métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica”. O documento estabelece a importância da união entre as nações para refletir e agir conjuntamente e reforça que o êxito de sua execução é responsabilidade primeiramente dos Governos, pois “para concretizá-la, são cruciais as estratégias, os planos, as políticas e os processos nacionais” (BRASIL/MMA, 1992, p. 1). Contudo, há de se ressaltar, que a cooperação internacional é fundamental para apoiar e complementar os esforços nacionais, assim como a participação de

outras organizações internacionais, regionais e sub-regionais, a participação pública e o envolvimento ativo das organizações não-governamentais e de outros grupos.

Dentre os temas abordados na Agenda 21 de cunho social, ambiental, econômico, político e cultural, enfatizamos o combate à pobreza, cooperação internacional para acelerar o desenvolvimento sustentável dos países em desenvolvimento e políticas internas correlatas, mudança dos padrões de consumo, combate ao desflorestamento, integração entre Meio Ambiente e desenvolvimento na tomada de decisões, promoção do desenvolvimento rural e agrícola sustentável, reconhecimento e fortalecimento do papel das populações indígenas e suas comunidades, manejo e uso dos recursos hídricos e conservação da biodiversidade biológica.

O programa da Agenda deveria ser colocado em prática a partir de sua aprovação que ocorreu em 14 de junho de 1992, mas como o próprio nome indica, sua implementação deveria acontecer ao longo do século 21. No documento, podemos observar um forte enfoque interdisciplinar dentro das temáticas e a proposição de pensar globalmente, mas agir localmente, assim como o disposto no conceito de ecodesenvolvimento<sup>13</sup>. Há no documento o destaque ao reconhecimento das minorias, justiça social, dar autoridade aos grupos comunitários e estimular a criação de organizações e entidades não governamentais que possam contribuir com os objetivos da Agenda, bem como a utilização das Ciências e da Tecnologia “no apoio ao manejo prudente de meio ambiente e desenvolvimento para a sobrevivência diária e desenvolvimento futuro da humanidade” (BRASIL/MMA, 1992, s/p).

Leff (2008, p. 21) explica que a Agenda foi criada para regulamentar o processo do desenvolvimento tendo como base os princípios da sustentabilidade, “dessa forma foi sendo prefigurada uma política para a mudança global que busca dissolver as contradições entre meio ambiente e desenvolvimento” Para o autor, esse processo contribuiu para o “mimetismo discursivo” gerado pelo uso retórico do conceito, visto que a noção de sustentabilidade começou a ser “divulgada e vulgarizada até fazer parte do discurso oficial e da linguagem comum” (LEFF, 2008, p. 21).

Durante a Rio-92, outros importantes documentos relacionados à Educação Ambiental foram elaborados. Isso porque, além dos debates oficiais, outros eventos foram realizados paralelamente, reunindo centenas de educadores do mundo inteiro, como a “I Jornada Internacional de Educação Ambiental” e o “*Workshop* sobre Educação Ambiental” que dentre

---

<sup>13</sup> Ecodesenvolvimento: desenvolvimento endógeno e dependente de suas próprias forças, tendo por objetivo responder problemática da harmonização dos objetivos sociais e econômicos do desenvolvimento com uma gestão ecologicamente prudente dos recursos e do meio [...] trata-se de gerir a natureza de forma a assegurar aos homens de nossa geração e a todas as gerações futuras a possibilidade de se desenvolver (SACHS, 1981, p. 14).

outros aspectos permitiram o debate de questões metodológicas e curriculares no campo da EA. Resultantes da Agenda 21 e dos demais eventos, documentos importantes constituem “as principais referências para quem quer praticar Educação Ambiental” (CEA/MED, 1998, p. 54).

Destaque para a “Carta Brasileira para a Educação Ambiental”, que foi produzida com a participação do MEC e que ressalta a lentidão da produção de conhecimento e a necessidade de um efetivo comprometimento do poder público na complementação e cumprimento da legislação no que diz respeito às políticas de EA, visando sua introdução em todos os níveis de ensino. A Carta “reconhece ser a EA um dos instrumentos mais importantes para viabilizar a sustentabilidade como estratégia de sobrevivência do Planeta e, conseqüentemente, de melhoria da qualidade de vida humana” (SECAD/MEC, 2007, p. 14).

Esta Carta teve como desdobramento, ainda em 1992, o 1º Encontro Nacional de Centros de Educação Ambiental (CEAs), promovido pelo MEC em Foz do Iguaçu, “onde os coordenadores dos centros já existentes e os técnicos das Secretarias de Educação debateram propostas pedagógicas e recursos institucionais e apresentaram projetos e experiências exitosas em Educação Ambiental” (BRASIL/MEC, 2005, p. 24).

A realização da Jornada de Educação Ambiental, promovida pelo Fórum Global, por seu tempo, produziu por resultado o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”. O documento reconhece o papel central da educação na formação de valores e na ação social e traz uma série de princípios, um plano de ações com diretrizes a serem seguidas pelas organizações participantes, assim como um sistema de coordenação, monitoramento e avaliação, uma lista de grupos a serem envolvidos e seus compromissos.

Segundo os seus organizadores, assim como a educação, o Tratado é um processo dinâmico que deve estar em permanente construção. Iniciado no Rio de Janeiro em 1992 circulou por diversos países e eventos, onde as pessoas puderam adicionar suas contribuições e expectativas em relação aos temas abordados. A ideia foi mostrar o caráter global do documento, reforçando a premissa da responsabilidade de todos os cidadãos para preservar os recursos naturais, além de mostrar que assim como a educação o plano de ações deve propiciar a reflexão, o debate e até mesmo a sua própria modificação/renovação.

De acordo com o disposto no Tratado, a Educação Ambiental “deve gerar, com urgência, mudanças na qualidade de vida e maior consciência de conduta pessoal, assim como harmonia entre os seres humanos e destes com outras formas de vida” (BRASIL, 2005, p. 57). Considera ainda, que a Educação Ambiental para uma sustentabilidade equitativa é:

[...] um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade. Isto requer responsabilidade individual e coletiva em nível local, nacional e planetário (BRASIL, 2005, p. 57).

Do contido no documento, chamamos a atenção para os seus princípios, todos relacionados à Educação Ambiental, a começar pelo fato de que ela é um direito de todos e nesse processo como defendido por Paulo Freire, todos são aprendizes e educadores. Os Princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, apontam que a Educação Ambiental é um ato político, pois é ideológica. Por não ser neutra, “deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seus modos formal, não-formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade” (BRASIL, 2005, p. 58). Deve ser entendida como individual e também como coletiva, já que “tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações” (BRASIL, 2005, p. 58)

Ainda de acordo com os princípios, a Educação Ambiental precisa “envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar” (BRASIL, 2005, p. 58). Além de tratar “as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico”, defende os “aspectos primordiais relacionados ao desenvolvimento e ao Meio Ambiente, tais como população, saúde, paz, direitos humanos, democracia, fome, degradação da flora e fauna, devem ser abordados dessa maneira” (BRASIL, 2005, p. 58). A Educação Ambiental deve, portanto:

[...] integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações, convertendo toda e qualquer oportunidade em experiências educativas de sociedades sustentáveis. [...] valorizar as diferentes formas de conhecimento. [...] estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas. [...] recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, linguística e ecológica, o que para eles implica uma visão da história dos povos nativos par modificar os enfoques etnocêntricos, além de estimular a educação bilíngue (BRASIL, 2005, p. 58).

O Tratado diz que o planejamento da EA deve ser pensado para capacitar as pessoas a trabalharem conflitos de forma justa e humana, assim como estimular e potencializar o poder das diversas populações, promovendo oportunidades para as mudanças democráticas de base para estimular os setores populares da sociedade, fazendo com que eles próprias conduzam seus destinos. Tem também como dever:

[...] facilitar a cooperação mútua e equitativa nos processos de decisão, em todos os níveis e etapas. [...] promover a cooperação e o diálogo entre indivíduos e instituições, com a finalidade de criar novos modo de vida, baseados em atender às necessidades

básicas de todos, sem distinções étnicas, físicas, de gênero, idade, religião ou classe. [...] ajudar a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta, respeitar seus ciclos vitais e impor limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos (BRASIL, 2005, p. 59).

Contudo, requer “a democratização dos meios de comunicação de massa e seu comprometimento com os interesses de todos os setores da sociedade” (BRASIL, 2005, p. 59). Defende que os meios de comunicação de massa devem ser usados tanto para disseminar informações, como para promover intercâmbio de experiências, métodos e valores se transformando em um canal privilegiado de educação (BRASIL, 2005).

Enfim, acredita que para que todos esses princípios se tornem possíveis é fundamental que sejam trabalhados a partir das realidades locais, estabelecendo as devidas conexões com a realidade planetária, objetivando a conscientização para a transformação. Além disso, é preciso levar em consideração todos os espaços de educação (formal, informal e não-formal), incentivar a produção de conhecimentos, políticas, metodologias e práticas de EA em todos eles, fazendo circular seus saberes e iniciativas.

Também na Agenda 21 existe a defesa de que as temáticas ambientais necessitam de uma abordagem interdisciplinar e da participação conjunta de todos, reforçando a importância do ensino formal, mas, também do informal para modificar a atitude das pessoas. No Capítulo 36, dispõe que:

O ensino, inclusive o ensino formal, a conscientização pública e o treinamento devem ser reconhecidos como um processo pelo qual os seres humanos e as sociedades podem desenvolver plenamente suas potencialidades. O ensino tem fundamental importância na promoção do desenvolvimento sustentável e para aumentar a capacidade do povo para abordar questões de meio ambiente e desenvolvimento. Ainda que o ensino deve ser incorporado como parte essencial do aprendizado. Tanto o ensino formal como o informal são indispensáveis para modificar a atitude das pessoas, para que estas tenham capacidade de avaliar os problemas do desenvolvimento sustentável e abordá-los. O ensino é também fundamental para conferir consciência ambiental e ética, valores e atitudes, técnicas e comportamentos em consonância com o desenvolvimento sustentável e que favoreçam a participação pública efetiva nas tomadas de decisão. Para ser eficaz, o ensino sobre o meio ambiente e desenvolvimento deve abordar a dinâmica do desenvolvimento do meio físico/biológico e do sócio econômico e do desenvolvimento humano (que pode incluir o espiritual) deve integrar-se em todas as disciplinas e empregar métodos formais e meios efetivos de comunicação (BRASIL/MMA, 1992, p. 2).

Enrique Leff (2000) reforça tais concepções, principalmente, aquelas do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, ao defender que não será possível resolver a crise ambiental somente com conhecimento científico-tecnológico, assim sendo, a gestão ambiental implica a confluência e a aplicação de saberes diversos, inclusive os saberes práticos tradicionais. Nas palavras do sociólogo e ambientalista:

A gestão ambiental num regime democrático implica uma gestão participativa da população no processo de produção. A encruzilhada pela sustentabilidade é uma disputa pela natureza e uma controvérsia pelos sentidos alternativos do

desenvolvimento sustentável. Ela faz com que a sustentabilidade tenha como condição inevitável a participação dos atores locais, de sociedades rurais e comunidades indígenas, a partir de culturas, seus saberes e suas identidades (LEFF, 2000, p. 45).

Como observado nos princípios do Tratado, para Enrique Leff (2000) a interdisciplinaridade ambiental não deve se restringir ao campo científico, acadêmico e disciplinar do conhecimento formal, pelo contrário, deve se abrir a um diálogo de saberes para que aconteça o encontro do conhecimento codificado das Ciências com os saberes codificados pela cultura. Portanto:

A abertura para o diálogo de saberes não só é uma hermenêutica que multiplica as interpretações e os sentidos do conhecimento; não é uma tecnologia que multiplica os campos aplicativos do conhecimento. É o caminho de uma interdisciplinaridade marcada pelo propósito de retotalização sistêmica do conhecimento, a um saber marcado pela diversidade de saberes e pela diferenciação dos sentidos do ser (LEFF, 2000, p. 45).

Para além do diálogo de saberes e de muito planejamento de governos e das discussões da sociedade, por meio de encontros/conferências/tratados para que o desenvolvimento sustentável tenha condições de ser realmente alcançado, se faz necessária a contribuição de todos e a conscientização de que os recursos naturais são finitos e essenciais para a existência humana. Nesse sentido, Aldo Fonseca (2000, p. 11) argumenta que “a sustentabilidade do desenvolvimento nacional só será alcançada quando nos dermos conta de que o único caminho é a harmonia entre as necessidades humanas e o respeito ao mundo natural que é seu sustento”, entretanto, “ainda faltam instrumentos conceituais, tecnológicos, operacionais e institucionais”.

### **3.1.2 O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) e a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA)**

Em 1994, podendo ser interpretada como repercussão da Constituição Federal de 1988 e da Rio-92, ocorreu a criação do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) em parceria entre o Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal, o Ministério da Educação, o Ministério da Cultura e o Ministério da Ciência e Tecnologia, sendo executado pela Coordenação de Educação Ambiental do MEC, pelos setores correspondentes do MMA e do IBAMA e outras entidades públicas e privadas do País (BRASIL, 2005).

O ProNEA absorveu definições de tratados internacionais com a proposta de incorporar a EA no ensino formal e não formal com o objetivo de “capacitar o sistema de educação formal e não-formal, supletivo e profissionalizante em seus diversos níveis e modalidades”, mediante à capacitação de gestores e educadores ao desenvolvimento de ações educativas e ao desenvolvimento de instrumentos e metodologias, contemplados em sete linhas de ação, sendo elas:

1. Educação ambiental por meio do ensino formal.

2. Educação no processo de gestão ambiental.
3. Campanhas de educação ambiental para usuários de recursos naturais.
4. Cooperação com meios de comunicação e comunicadores sociais.
5. Articulação e integração comunitária.
6. Articulação intra e interinstitucional.
7. Rede de centros especializados em educação ambiental em todos os estados. (BRASIL/PRONEA, 2005, p. 25).

Contudo, a EA só começou a ser oficialmente organizada no sistema escolar brasileiro depois da criação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que aconteceu por meio da Lei nº 9.795, de 28 de abril de 1999. Para o MEC (2002, p. 9) esta lei é “o marco que propiciou a legitimação da Educação Ambiental como política pública nos sistemas de ensino”. Em seus primeiros artigos explicita que a Educação Ambiental, além de direito de todos é “um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” e a sua viabilização está sob a responsabilidade do Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA), os sistemas educacionais, os meios de comunicação, o Poder Público e a sociedade em geral.

No ensino formal, a Educação Ambiental “deve ser desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades, não devendo ser implantada como disciplina específica no currículo” (BRASIL, 1999, Artigo 10). A Lei estabelece pontos importantes que definem o papel da EA no ensino formal e não formal, apresenta os seus princípios básicos e a define como:

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

Em 2003, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, ao reconhecer o caráter de permanente construção do ProNEA, os órgãos competentes decidiram que era necessário visitar os objetivos e estratégias para seu constante aprimoramento, “por meio dos aprendizados sistematizados e dos redirecionamentos democraticamente pactuados entre todos os parceiros envolvidos”, porém, “sem renunciar à formulação e à enunciação de seus objetivos e sem abandonar as diretrizes e os princípios que balizam as ações em educação ambiental no governo federal” (BRASIL/PRONEA, 2003, p. 7).

No mesmo ano foi publicada a 2ª edição do Programa, (re)formulada em conjunto pela Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) e Coordenação Geral de Educação Ambiental (COEA/MEC), e, acordada pelo Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, tendo contado com a participação de educadores

ambientais no processo de discussão ampliada do documento, “visando a sua apropriação e a construção participativa do ProNEA” (2003, p. 7). A nova edição foi publicada com uma pequena alteração na forma escrita e uma ideia de aprimoramento construída com a participação social.

A 3ª edição publicada em 2005, foi resultado de um processo de Consulta Pública, realizado entre setembro e outubro de 2004. Ela “envolveu mais de 800 educadores ambientais de 22 unidades federativas do País, configurando a construção participativa do Programa, que se constitui ao mesmo tempo num processo de apropriação do ProNEA pela sociedade” (BRASIL/PRONEA, 2005, p. 15), tendo apresentado como missão “a educação ambiental contribuindo para a construção de sociedades sustentáveis com pessoas atuantes e felizes em todo o Brasil” (BRASIL/PRONEA, 2005, p. 39). A Consulta Pública<sup>14</sup> “se tornou uma oportunidade de mobilização social entre os educadores ambientais possibilitando o debate acerca das realidades locais para subsidiar a elaboração ou implementação das políticas e programas estaduais de educação ambiental” (BRASIL/PRONEA, 2005, p. 15).

Atualmente, o Programa se encontra em sua 5ª edição, assumindo a missão de “contribuir para um projeto de sociedade que promova a integração dos saberes, nas dimensões ambiental, ética, cultural, espiritual, social, política e econômica, promovendo a dignidade, o cuidado e a valorização de toda forma de vida no planeta” (BRASIL/PRONEA, 2018, p. 13).

Desde a sua 2ª edição é enfatizada a sua sintonia com o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global e tem como eixo orientador a perspectiva da sustentabilidade ambiental na construção de um país de e para todos. O documento também aponta que:

Suas ações destinam-se a assegurar, no âmbito educativo, a integração equilibrada das múltiplas dimensões da sustentabilidade – ambiental, social, ética, cultural, econômica, espacial e política – ao desenvolvimento do país, resultando em melhor qualidade de vida para toda a população brasileira, por intermédio do envolvimento e participação social na proteção e conservação ambiental e da manutenção dessas condições ao longo prazo (BRASIL/PRONEA, 2003, p. 19).

Sendo assim, o ProNEA tem uma abrangência nacional e é instrumento de participação social no qual sua formulação, execução, monitoramento e avaliação é de (co)responsabilidade de todos os segmentos sociais e esferas de governo. Em suas diretrizes é possível perceber a busca pela participação social coletiva, pelo envolvimento democrático e a descentralização do poder do Estado, estimulando e privilegiando “o envolvimento democrático dos atores e segmentos institucionais na construção e implementação das políticas e programas de Educação

---

<sup>14</sup> A Consulta Pública de 2014 foi realizada em parceria com as Comissões Interinstitucionais Estaduais de Educação Ambiental (CIEAs) e as Redes de Educação Ambiental.

Ambiental nos diferentes níveis e instâncias de representatividade social no País” (BRASIL/PRONEA, 2005, p. 34).

O Programa tem como meta uma educação para a sustentabilidade e enfatiza a articulação entre as dimensões social e ambiental, mesmo reconhecendo o caráter multidimensional da questão ambiental. Sendo assim, defende a EA para a construção de sociedades sustentáveis, deixando de lado o termo desenvolvimento sustentável o que para Marcos Sorrentino et al. (2005, p. 289), se deve ao fato de que “atualmente, o conceito de desenvolvimento sustentável indica claramente o tratamento dado à natureza como um recurso ou matéria-prima destinado aos objetivos do mercado, cujo acesso é priorizado a parcelas da sociedade que detém o controle do capital”.

Ainda de acordo com Marcos Sorrentino et al. (2005, p. 289), “este paradigma mantém o padrão de desenvolvimento que produz desigualdades na distribuição e no acesso a esses recursos, produzindo a pobreza e a falta de identidade cidadã”, o que justifica o fato de o Programa vislumbrar uma Educação Ambiental para a construção da sustentabilidade socioambiental.

### **3.1.3 A EA nos Documentos Norteadores da Educação Básica (PCNs, DCNs e BNCC)**

Conforme foi possível observar nos documentos e leis já citados, a EA é um direito de todos e no que diz respeito à educação formal, se apresenta de forma indispensável para ser trabalhada na tentativa de formar cidadãos conscientes de seus deveres e direitos em relação ao meio em que vivem. Entendendo o poder da educação formal na formação de uma pessoa, é importante analisar como a EA tem sido inserida no planejamento curricular das escolas, sendo assim, vamos analisar três documentos norteadores da Educação Básica, dentre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1997.

Os PCNs foram publicados em forma de uma coleção composta por 10 volumes referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular em nível nacional. Em sua apresentação, a Secretaria de Educação Fundamental fala diretamente com os professores explicando que o objetivo é “contribuir, de forma relevante, para que profundas e imprescindíveis transformações, há muito desejadas, se façam no panorama educacional brasileiro, e posicionar você, professor, como o principal agente nessa grande empreitada” (PCNs, 1997a, p. 7).

Os PCNs têm como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e, em particular, para com o Ensino Fundamental e

reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, por isso apresentam como função:

[...] orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997c, p. 13).

O documento explicita que as propostas apresentadas procuram garantir que “a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos”, mas para isso é preciso respeitar “as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa” (BRASIL, 1997c, p. 13). Nesse sentido, quando fala de uma educação comum a todos, não está se referindo a um modelo curricular homogêneo e impositivo, pelo contrário, reconhece as várias diversidades da sociedade e defende um currículo que seja capaz de atender as reais necessidades dos alunos. Sendo assim, os Parâmetros devem ser vistos como:

[...] materiais que subsidiarão a escola na constituição de sua proposta educacional mais geral, num processo de interlocução em que se compartilham e explicitam os valores e propósitos que orientam o trabalho educacional que se quer desenvolver e o estabelecimento do currículo capaz de atender às reais necessidades dos alunos. (BRASIL, 1997c, p. 29).

Os PCNs apresentam a Educação Ambiental em três cadernos, sendo eles: Ciências Naturais, Meio Ambiente e Temas Transversais. No volume de Meio Ambiente referente às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, apresenta temas como: “A Educação como Elemento Indispensável para a Transformação da Consciência Ambiental”; “Educação Ambiental e Cidadania”; “Sustentabilidade”; “Diversidade”; “Noções Básicas para a Questão Ambiental”, entre outros, com a intenção de “tratar das questões relativas ao Meio Ambiente em que vivemos, considerando seus elementos físicos e biológicos e os modos de interação do homem e da natureza, por meio do trabalho, da ciência, da arte e da tecnologia”, mostrando a importância de se “incluir a temática do Meio Ambiente como tema transversal dos currículos escolares, permeando toda prática educacional” (BRASIL, 1997d, p. 15).

Essa orientação de trabalhar o tema de forma transversal em todo o currículo da Educação Básica aparece nos outros dois volumes relativos à Educação Ambiental. No volume de Ciências Naturais traz a seguinte explicação:

O tema transversal Meio Ambiente traz a discussão a respeito da relação entre os problemas ambientais e fatores econômicos, políticos, sociais e históricos. São problemas que acarretam discussões sobre responsabilidades humanas voltadas ao bem-estar comum e ao desenvolvimento sustentado, na perspectiva da reversão da crise socioambiental planetária. [...] Em coerência com os princípios da educação ambiental (tema transversal Meio Ambiente), aponta-se a necessidade de reconstrução

da relação homem-natureza, a fim de derrubar definitivamente a crença do homem como senhor da natureza e alheio a ela e ampliando-se o conhecimento sobre como a natureza se comporta e a vida se processa (BRASIL, 1997b, p. 35).

O volume dedicado à apresentação dos Temas Transversais explica a sua complexidade ao tratar de questões sociais e exprimir que nenhuma das áreas isoladamente é suficiente para abordá-los de forma integral. Sendo assim, a EA não deve ser contemplada como uma disciplina ou uma área, pois atravessa diferentes campos do conhecimento, bem como a orientação sexual e saúde que, “têm apontado a necessidade de que tais questões sejam trabalhadas de forma contínua e integrada, uma vez que seu estudo remete à necessidade de se recorrer a conjuntos de conhecimentos relativos a diferentes áreas do saber” (BRASIL, 1997a, p. 29). E, complementa:

Diante disso optou-se por integrá-las no currículo por meio do que se chama de transversalidade: pretende-se que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade. As áreas convencionais devem acolher as questões dos Temas Transversais de forma que seus conteúdos as explicitem e seus objetivos sejam contemplados (BRASIL, 1997a, p. 29).

No caderno de Meio Ambiente, também é possível encontrar a defesa de oferecer aos estudantes instrumentos para que possam desenvolver uma consciência ampla das questões relativas ao meio, entender a sua realidade e atuar sobre a mesma, bem como, orientações sobre o papel da escola de intervir na realidade se conectando com as questões mais amplas da sociedade, incorporando-as à sua prática (BRASIL, 1997d).

Nesses trilhos, em 2012, a Resolução nº 2, de 15 de junho, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições de Educação Básica e de Educação Superior. Entre seus diversos apontamentos, aborda a construção de uma participação cidadã para fortalecer a responsabilidade social. Contudo, assim como os PCNs, as DCNEA não apresentam caráter de obrigatoriedade.

A Resolução foi criada com quatro objetivos, sendo o primeiro: estruturar os preceitos definidos na Lei nº 9.795, de 1999, que dispõe sobre a EA e institui a PNEA, “bem como os avanços que ocorreram na área para que contribuam com a formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado Meio Ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais, intelectuais, culturais” (BRASIL, 2012, p.2/Artigo 1º). Os demais objetivos são:

- II - Estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes.
- III - Orientar os cursos de formação de docentes para a Educação Básica.

IV - Orientar os sistemas educativos dos diferentes entes federados (BRASIL, 2012, Artigo 1º).

É reforçada a ideia de que a EA não é neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo, devendo então “assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica” (BRASIL, 2012, p.2/Artigo 5º). Explicita que a EA “é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza”, e por fim, estabelece que a EA “deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino” (BRASIL, 2012, p. 2).

Em seu marco legal, estabelece que a EA deve ser trabalhada de forma integrada e interdisciplinar, não podendo ser implantada como disciplina ou componente curricular específico, salvo em cursos, programas e projetos de graduação, pós-graduação e de extensão, e nas áreas e atividades voltadas para o aspecto metodológico da Educação Ambiental.

No que diz respeito à formação dos professores da educação, as Diretrizes apontam a necessidade de constar a dimensão socioambiental no currículo de formação inicial e continuada. Já para os professores em atividade, a orientação é que devem receber formações complementares dentro de suas áreas de atuação “com o propósito de atender de forma pertinente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Educação Ambiental” (BRASIL, 2012, p. 3).

Anos mais tarde, orientada pelos mesmos princípios éticos, políticos e estéticos das DCNs, foi criada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Base é um documento normativo que foi elaborada em observância às leis educacionais vigentes no País, visto que a elaboração de uma base nacional comum está prevista no Artigo 210 da Constituição de 1988, no Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996) e na lei que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), que cita diretamente a BNCC como estratégia para o cumprimento das metas 2, 3 e 7 do Plano (BRASIL/MEC/BNCC, 2018).

A Base foi elaborada com a participação de variadas entidades, sendo que a primeira versão foi disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016. A segunda versão foi publicada em maio de 2016, incorporando o debate anterior, mesmo assim, foi novamente discutida em seminários organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e em todas as unidades da federação.

A versão final referente às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi publicada em abril de 2017, tendo como principal referência o relatório elaborado com os resultados dos seminários que aconteceram entre os meses de junho e agosto de 2016. Já o documento do Ensino Médio foi reformulado ao longo de 2018, revisado por especialistas e gestores do MEC, recebeu mais de 44 mil contribuições e foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 4 de dezembro de 2018.

De acordo com a página oficial da BNCC, seu principal objetivo é “ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito” (BRASIL/MEC/BNCC, 2018, p.1). No questionamento sobre por que ter uma Base Nacional Comum Curricular, a resposta foi a seguinte:

Porque assim é possível promover uma educação de qualidade com equidade. Com uma Base Nacional Comum Curricular construída a partir de critérios claros e com o objetivo de formar estudantes com conhecimentos e habilidades essenciais para o seu desenvolvimento na sociedade do século XXI, ela poderá: 1. Impulsionar a qualidade da educação para todos e favorecer que cada aluno saia da escola apto a concretizar seu projeto de vida (na faculdade, no trabalho etc.); 2. Formar os cidadãos que contribuirão ativamente para o desenvolvimento da sociedade (BRASIL/MEC/BNCC, 2018, p. 4).

No que diz respeito à EA, a BNCC reafirma que cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas em suas respectivas esferas de autonomia e competência, “incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL/MEC/BNCC, 2018, p. 4).

O documento final fala muito sobre a necessidade de promover a consciência e a ética socioambiental, o consumo responsável, dando grande ênfase para a sustentabilidade. Entre as 10 competências gerais da Educação Básica que se inter-relacionam e se desdobram no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica está o tema ambiental. Sendo assim, o estudante deve ao longo de sua formação desenvolver a competência de:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2018, p. 9).

Além das competências gerais, cada ciência deve desenvolver nos alunos o desenvolvimento de competências específicas. No Ensino Fundamental, as Ciências da Natureza devem ajudá-los a:

Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a

diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 324)

No Ensino Médio, a competência nº 3 das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas diz que os alunos devem ser capazes de:

Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global (BRASIL, 2018, p. 574).

Para cada competência específica, a Base relaciona um conjunto de habilidades, que representa as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes. O objetivo é assegurar o desenvolvimento de cada uma delas. Nesse sentido, para a competência acima citada, algumas das habilidades a serem desenvolvidas são:

Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.

Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade. Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros) (BRASIL, 2018, p. 575).

Apesar da palavra Educação Ambiental aparecer apenas uma vez na versão final da BNCC, é possível observar que nos documentos anteriores – PCNs e DCNs – a Educação Ambiental é reafirmada e o tema é tratado de forma transversal, destacando os diversos pontos de estudo da área ambiental.

Por outro lado, vale pontuar que a implantação da BNCC no campo educacional e na relação com as demais políticas setoriais, vem sendo problematizada e debatida por professores, pesquisadores e especialistas que a consideram na contraposição do PNE 2014-2024, visto que,

Ao secundarizar a articulação federativa, a institucionalização do Sistema Nacional de Educação dada concepção restrita de educação e currículo, centrada nas competências e habilidades, que estrutura a BNCC, direcionada para a educação infantil e ensino fundamental, se contrapõe a uma concepção crítica de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, neste contexto, ao PNE (AGUIAR; DOURADO, 2018, Pp. 7).

Para esses pesquisadores a última proposta da BNCC seria um tipo de contrarreforma da Educação Básica articulado pelo governo de Michel Temer em 2016, logo após o impeachment de Dilma Rousseff, tendo como base o “desmonte das conquistas democráticas e populares, sobretudo no que diz respeito aos avanços efetivados nas últimas décadas quanto ao

direito à educação e às políticas educacionais” (AGUIAR, 2018, p. 8). Márcia Aguiar defende que a construção da BNCC foi verticalizada, centralizadora e linear, ficando muito distante da ideia divulgada pelo governo de uma base participativa. Defende ainda que, por mais que a base tenha sido submetida a apreciações públicas, as contribuições não passaram por um processo coletivo de discussão, tornando o processo falho.

Além disso, outras críticas envolvem a desvalorização dos professores, como se não soubessem o que fazer e necessitassem de uma orientação curricular; o engessamento da ação pedagógica; a desconsideração das diversidades e potencialidades locais, estaduais e regionais; a não contemplação do Ensino Médio; a falta de um marco de referência, a inclusão de inovações na sala de aula; a visão da BNCC como um remédio para os males da educação e principalmente as dificuldades de sua aplicação na prática.

### 3.2 Fases da Educação Ambiental

Como visto ao longo deste capítulo e do anterior, diversos são os momentos que fazem parte da história da Educação Ambiental, sejam eles oficiais ou não. Porém, alguns deles merecem destaque devido às contribuições diversas que deixaram para a construção da consciência ambiental e a disseminação da EA no Brasil e no mundo. A seguir apresentamos no quadro 2, um resumo dos principais pontos de alguns desses eventos.

**Quadro 2 – Principais Fases da Educação Ambiental**

ANO	ACONTECIMENTO	PONTOS PRINCIPAIS
1962	Livro: “Primavera Silenciosa”	É considerado o estopim de uma grande mudança dentro da área pois, provocou um forte impacto sobre a consciência ecológica e continua gerando debates.
1968	“Clube de Roma”	Em 1972 lançou o relatório “Os Limites do Crescimento Econômico”.
1972	Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente/ Conferencia de Estocolmo.	Chamou a atenção do mundo para as questões ambientais e teve como resultado a Criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA).
1973	Criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA)	
1975	Encontro Internacional em Educação Ambiental, em Belgrado.	Carta de Belgrado e criação do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA)
1977	1ª Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental em Tbilisi.	Recomendações da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental aos Países Membros.
1981	Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA)	Tem como princípio: incluir a EA a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente.
1987	Relatório Brundtland ou “Nosso Futuro Comum”	Propõe que o desenvolvimento sustentável é “aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas necessidades”.
1988	Nova Constituição Federal	“promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”
1991	Portaria 678/91	A educação escolar deveria contemplar a Educação Ambiental permeando todo o currículo dos diferentes níveis e modalidades

		de ensino, antecedendo a característica transversal do tema meio ambiente e ainda enfatizou a necessidade de investir na capacitação de professores.
	Portaria 2421/1991	Institui, em caráter permanente, um Grupo de Trabalho de Educação Ambiental, que em 1993 se transformou na Coordenação Geral de Educação Ambiental.
	Divisão de Educação Ambiental do IBAMA	Objetivo= lidar com a questão da política de educação ambiental relacionada com o Sistema Nacional de Meio Ambiente.
	Criação do Ministério do Meio Ambiente e dos Núcleos de EA do Ibama nas superintendências estaduais.	Objetivo= operacionalizar ações educativas na gestão ambiental em nível estadual.
1992	Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD) ou Rio-92/ ECO-92/ Cúpula da Terra.	Agenda 21; (outros eventos que criaram: Carta Brasileira para Educação Ambiental e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.)
1994	PRONEA	Previu três componentes: capacitação de gestores e educadores; desenvolvimento de ações educativas; desenvolvimento de instrumentos e metodologias.
1997	PCNs	Conjunto de orientações e recomendações para apoiar o trabalho docente que trata a EA como um tema transversal.
1999	PNEA	Legitima a Educação Ambiental como política pública nos sistemas de ensino.
2003	ProNEA	Tem como meta uma educação para a sustentabilidade.
2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental	Sistematizar os preceitos definidos na Lei nº 9.795, de 1999, a qual dispõe sobre a EA e institui a PNEA.
2015	BNCC	“Objetivo de formar estudantes com conhecimentos e habilidades essenciais para o seu desenvolvimento na sociedade do século XXI.”

Fonte: Elaboração da Autora (2020)

Observando o Quadro 2 e considerando o conteúdo discutido até aqui, não há como negar os avanços no que diz respeito à Educação Ambiental em nosso País com base nos documentos legais e norteadores que expressam os desdobramentos das conferências, reuniões, movimentos, publicações, encontros e simpósios em diversas partes do mundo ao longo desse processo histórico. Entretanto, ao refletirmos sobre a realidade escolar brasileira, ainda é possível encontrar muitas barreiras para que a EA aconteça de forma interdisciplinar, mostrando a necessidade da associação teoria-prática-teoria, como evidenciado por Paulo Freire (2003, p. 61): “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”.

#### **4. A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO DAS POPULAÇÕES RURAIS E AS ESCOLAS RURAIS DE MORRINHOS/GO**

A educação para as populações rurais nas primeiras décadas do século XX ganhou relevância por estar ligada ao controle das atividades migratórias para os centros urbanos, dando início a um projeto ligado aos interesses dos grandes proprietários rurais, que se convencionou denominar “ruralismo pedagógico”. Marcado por precários recursos, insuficientes ofertas educacionais, má qualificação docente e interesses capitalistas, o meio rural necessitava de práticas e olhares voltados para uma nova concepção de escola, onde possa haver a transformação do sujeito e não aquela educação baseada na preparação para o trabalho e ligada aos interesses da elite do campo (grandes proprietários e agroexportadores) fixados na reprodução capitalista.

As questões sobre o contexto educacional no meio rural têm crescido consideravelmente nos últimos anos, mas apesar deste tema seguir nos debates institucionais e na sociedade, muito ainda há o que ser discutido, principalmente, quando nos deparamos com as deficientes políticas públicas e alguns retrocessos. Nesse sentido, torna-se importante incitar novas reflexões sobre a educação brasileira, em especial, a educação destinada às populações que vivem no meio rural.

Esclarecemos, primeiramente, que Educação Rural não tem o mesmo significado que Educação do Campo. A Educação Rural decorre da tentativa de suprir a carência de políticas específicas ao contexto dos povos que vivem no campo, no entanto os currículos e as práticas foram submetidos ao modelo urbano de educação, ou seja, é uma reprodução da escola urbana no meio rural que não considera a realidade do homem que vive no campo. A Educação do Campo, por seu tempo, é uma decorrência direta das experiências vivenciadas nos acampamentos e assentamento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que propõe uma educação que esteja em plena sintonia com o campo<sup>15</sup>, que seja do campo, construída pelos trabalhadores e trabalhadores que vivem no campo e tem como principal objetivo a formação humana.

Vale aqui ressaltar, que a população brasileira até a década de 1950, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) era predominantemente rural, e,

---

<sup>15</sup> Os movimentos sociais em luta pela terra e em defesa da reforma agrária ampliaram a concepção de campo restrita apenas às populações rurais. Nesse sentido, as populações que habitam no campo são 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 produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL/PRONERA, 2010, p. 1).

na década anterior, apenas 31% da população brasileira vivia em cidades. Todavia, com o desenvolvimento industrial do País, o meio rural passou a ser considerado como sinônimo de atraso impulsionando um processo de migração significativo para o meio urbano. No início da década de 1970 mais da metade da população já se concentrava nas cidades brasileiras em consequência do que se convencionou chamar de Revolução Verde, responsável pela transformação das técnicas de produção na agricultura e pecuária, resultado da mecanização produtiva do campo, que evidenciaram as relações de poder entre os grandes proprietários de terra e o pequeno produtor rural que, por sua vez, não dispunha dos recursos econômico-financeiros para implementar um processo de maquinização da sua produção em pequena escala, o que contribuiu substancialmente para acentuar o êxodo rural.

Segundo Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílio (PNAD) realizada pelo IBGE em 2015, apenas 15,28% dos brasileiros viviam no meio rural, ou seja, 31.239.960 pessoas – a população total do Brasil era de 204.450.649 habitantes. Se levarmos em consideração apenas a Região Sudeste este percentual é ainda menor, de apenas 6,86%, ou aproximadamente 5.831.000 pessoas e ao observarmos a Região Nordeste constatamos que é onde se concentrava a maior população vivendo no meio rural em nosso País, em torno de 15.203.081 pessoas, ou 26,88% do total de habitantes da Região.

A predominância do urbano sobre o rural, historicamente, se fez explícita não apenas nas interações e relações depreciativas na sociedade no que diz respeito à preponderância do cidadão sobre o rústico, mas, também no que remete à educação. Tradicionalmente, as práticas pedagógicas se encontram carregadas da ideologia dominante, o planejamento é realizado com base somente na realidade urbana, as especificidades do universo rural são completamente desconsideradas. Esse contexto prejudica substancialmente as pessoas que vivem no campo, que subsumidos pela cultura urbanocêntrica, encontram imensa dificuldade de se reconhecer como caipira, sertanejo, catingueiro, caiçara, quilombola e, conseqüentemente, incapaz de desenvolver uma consciência crítica sobre si e sobre a realidade que o envolve.

#### **4.1 Contexto Educacional Rural Brasileiro**

Discutir a temática educacional do campo constitui algo imprescindível na atualidade, uma vez que há inúmeras relações complexas e contradições ligadas a este contexto, principalmente, no que concerne aos ideais capitalistas no campo. Esperamos que os debates que envolvem estas questões possam motivar os sujeitos viventes neste meio, a fim de questionarem a forma que o ensino está sendo ofertado e, assim buscar uma educação

condizente com seu modo de vida, bem como um ensino de boa qualidade. Nesse sentido, José Santos Neto, Luiz Bezerra Neto e Maria Cristina Bezerra, (2017) apontam que:

Pensar a educação rural significa elaborar formas de resistência e de luta na defesa da escola e de sua permanência no campo, mas que ela seja de fato significativa, que possibilite aos alunos avançar para além de seu lugar comum e possam adquirir elementos que os instrumentalizem na compreensão da realidade em que vivem e possam munidos de conhecimento refletido, analisar sua própria realidade e buscar alternativas para mudá-la (SANTOS NETO; BEZERRA NETO; BEZERRA, 2017, p. 8).

O enfrentamento das questões ligadas ao campo envolve diversos sujeitos, que lutam por um processo de ensino e aprendizagem significativo no meio rural e visam amenizar inúmeras dificuldades, que se encontram associadas aos contextos políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. Patrícia Santos e Janaina Vinha (2018), ressaltam que há uma visão deturpada sobre os sujeitos residentes no campo, em sua maioria, são considerados pessoas com determinado atraso frente aqueles que habitam no meio urbano, ou que os trabalhos realizados por eles, se caracterizam como braçal e não necessariamente devem estar acrescidos de um conhecimento específico ou técnico e, ainda, que tais atividades laborais podem ser realizadas independentemente do grau de letramento e nível de escolarização sendo, no entanto, manipulado por uma elite que prioritariamente requisita a sua exploração.

Nesse sentido, a problemática sobre a Educação Rural se manifesta de acordo com a não valorização dos indivíduos do campo seguido de interesses do desenvolvimento econômico capitalista e das grandes elites agrárias. Dentre a problemática atual das instituições de ensino, sobretudo as rurais, podemos destacar as insuficientes políticas públicas que ocasionalmente provocam o fechamento de escolas, verbas insuficientes, desvalorização dos docentes e, ainda, funções múltiplas atribuídas a estes profissionais que muitas vezes não são condizentes com sua formação (faxineiro, merendeiro, inspetor de alunos, escriturário etc.), ensino de má qualidade, infraestrutura precária, classes multisseriadas, evasão escolar, conteúdos inadequados quando comparados à realidade dos indivíduos, dentre tantos outros.

Além dos problemas acima listados recorrentes a este ambiente, podemos destacar, baseados nas reflexões de Mônica Molina e Helana Freitas (2011), questões referentes à articulação político-pedagógica entre a comunidade e a escola no que tange à democratização do conhecimento científico, à organização do trabalho coletivo entre educandos e meio social, a fim de interagir e aproximar a comunidade ampliando as relações fora da escola e, sobretudo, a necessidade de articular o conhecimento escolar à realidade dos alunos. Outro ponto relevante sobre os desafios educacionais do campo pode ser dado em conjunto ao perfil do professor do campo e seu processo formativo, conforme apontam Molina e Freitas (2011):

É fundamental formar educadores das próprias comunidades rurais, que não só as conheçam e valorizem, mas, principalmente, que sejam capazes de compreender os processos de reprodução social dos sujeitos do campo e que se coloquem junto às comunidades rurais em seus processos de luta e resistência para permanência na terra (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 28).

Quanto às atividades escolares no meio rural desenvolvidas pelos profissionais da educação (diretores, coordenadores, professores, secretários, escriturários, auxiliares de cozinha e limpeza), inúmeras são as insuficiências encontradas, tais como problemas quanto à experiência, pois nem todos passam pelo processo de formação adequado, baixa remuneração, dificuldades de deslocamento da cidade para o campo, ou ainda, a caracterização de que os profissionais que se dedicam ao ensino nestes locais possuem menor valor e/ou reconhecimento.

Bezerra Neto (2016) explica, que apesar de reivindicar uma educação mais significativa, a educação rural foi marcada pela sua inferioridade em relação à educação urbana, o professor rural era reconhecido como nômade, pois estava à espera de melhores condições profissionais em outros lugares, mais especificamente nas cidades e, assim, logo deixavam as escolas rurais. O “professor urbano” era considerado superior ao “professor rural”, haja vista que os salários apresentavam enormes diferenças e o trabalho dos professores rurais era considerado mais fácil por estar associado somente ao processo de alfabetização do trabalhador rural, compartilhando meras informações aos alunos. Dessa forma:

O baixo salário pago ao professor que atuava no meio rural, em conjunto com as condições de trabalho e moradia que lhe eram impostas, acompanhado das dificuldades decorrentes da precária formação profissional a que estavam submetidos, contribuíam para que ele encarasse aquele trabalho como algo sazonal, ou ainda, como um período de “provação” pelo qual ele deveria passar até chegar o momento de se transferir para a cidade, onde seria reconhecido pelo seu talento, quer através de uma melhor remuneração, quer pelas condições de trabalho, consideradas privilegiadas por aqueles profissionais (BEZERRA NETO, 2016, p. 82-83).

Em consulta à Base de Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), verificamos que entre os anos de 1997 e 2018, mais de 80 mil escolas no campo tiveram as suas atividades encerradas e o mais lamentável é constatar que tal processo permanece em movimento e para se ter um entendimento real deste crime somente entre os anos de 2002 e 2017, mais de 30 mil escolas foram fechadas em todo o território nacional, ocorrência que se traduz na substancial distância entre os níveis de escolarização das populações que vivem no campo e as populações que residem na cidade. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE) em 2017, evidenciavam que o índice de analfabetismo no campo era de 17,7% em contraposição aos 5,2% na cidade e o índice de escolarização média

era de 8,7 anos entre as populações do campo contra 11,6 anos na cidade (BRASIL/IBGE, 2017).

Apesar de inúmeras dificuldades enfrentadas ao longo do tempo no meio educacional rural, os movimentos sociais em defesa da reforma agrária, sobretudo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), lutam pela permanência do homem no campo a partir da educação, ou seja, “busca-se a integração do homem com a natureza através da formação integrada do trabalho intelectual com o trabalho braçal por eles desenvolvido” (BEZERRA NETO, 2016, p. 83). Sendo assim, é possível afirmar que a Educação do Campo preconizada pelo MST é fruto da luta, da resistência, da organização e das experiências vivenciadas cotidianamente pelos trabalhadores rurais acampados e assentados.

Frente às questões mencionadas é possível afirmar que muitas dificuldades se encontram relacionadas à má gestão das políticas públicas e à falta de apoio dos governos, que pouco têm investido e levado em conta a problemática da Educação Rural. As pesquisas e dados conferidos até o presente momento, revelam que o desafio continua sendo a luta por uma educação no meio rural de boa qualidade, com melhor infraestrutura, visando impedir o fechamento das escolas, fornecendo ao seu morador recursos necessários para o seu processo de formação tão significativo quanto aquele oferecido ao indivíduo residente no meio urbano.

Ainda que as discussões sobre a Educação do Campo fundamentam-se sob um viés de constantes lutas e resistências, alguns avanços e perspectivas podem ser pontuados, dentre eles, a criação de programas que visam subsidiar a Educação do Campo, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Escola Ativa, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM CAMPO), Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (PROCAMPO), dentre outros. “Embora esses programas enfrentem dificuldades em sua execução especialmente no que diz respeito à quantidade e liberação dos recursos para efetivação das ações de apoio, eles se constituem em práticas concretas de parte das concepções da Educação do Campo” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 23).

Marlene Ribeiro (2013), ao falar sobre os avanços e perspectivas no meio educacional rural, aponta que o reconhecimento da Educação do Campo por si só é considerado uma grande conquista, que muitas vezes se encontra ligado a importantes movimentos sociais e populares. Outros avanços estariam associados à incorporação da relação trabalho-educação, pois muitos rurícolas não conseguiam diferenciar os saberes construídos na lida com a terra dos conteúdos desenvolvidos pela escola e também, “a oferta dos cursos técnicos de nível médio e superior, principalmente nos cursos de licenciatura, por suprir a ausência de conteúdos sobre a realidade do campo” (RIBEIRO, 2013, p. 133). Ao almejar novos paradigmas para educação rural no

Brasil e respaldar a escola do campo, podemos afirmar que muito ainda há que ser conquistado, ou seja:

Para se conceber uma educação a partir do campo e para o campo, é necessário mobilizar e colocar em cheque ideias e conceitos há muito estabelecidos pelo senso comum. Mais do que isso, é preciso desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças, a fim de reverter as desigualdades educacionais, historicamente construídas entre campo e cidade (BONMANN, 2015, p. 19).

Para se alcançar um conhecimento expressivo, “a escola deve se adequar às necessidades das crianças, seguindo alguns preceitos importantes que possibilitem a sua autonomia enquanto seres humanos e que despertem a criatividade e a iniciativa necessária ao bom aprendizado” (BEZERRA NETO, 2016, p. 94).

Ao ambicionar uma escola transformadora no campo muitos aspectos precisam ser transformados. Sendo assim, se espera uma instituição que se atente ao enriquecimento do rurícola enquanto indivíduo, que tenda a valorizar seu modo de vida, crenças e culturas indo além do efeito de alfabetização ou da formação do cidadão e que atenda às bases de exploração ou desenvolvimento do capital, mas que contribua para o incremento de sua cultura, respeite as suas tradições a fim de ressaltar a importância do sujeito no meio rural e que esteja vinculada ao efetivo apoio político.

Em suma, no modo como a educação tem se manifestado atualmente, há uma preocupação com o futuro dos indivíduos do campo, uma vez que “a nova geração está perdendo sua identidade e raiz, os valores incentivados são os do mundo urbano. Precisamos de uma escola que valorize o homem do campo como trabalhador rural, o qual foi humilhado e desprestigiado desde a escravatura” (JESUS, 2005, p. 32).

Os conhecimentos das gerações anteriores devem ser considerados a fim de motivar as lutas por melhores condições de vida dos futuros sujeitos viventes no campo, motivando-os frente aos inúmeros percalços impostos pelo modo de produção capitalista e, assim, lutar por sua permanência no campo. Nesse contexto, a educação representa item indispensável para a contribuição de um olhar crítico sobre a realidade que expõe os interesses do capital e contestar as gestões e políticas públicas fornecendo bases para a solidificação da importância do rurícola para que possa se manter em seu local de origem acrescido de um conhecimento digno e de qualidade.

Em pleno século XXI, o nosso País ainda enfrenta uma grande crise educacional, sobretudo, com a educação destinada às populações que vivem no meio rural. A princípio se pode pensar que falta dinheiro ou que os governantes ainda não perceberam a importância da educação para seu povo, porém, é justamente por reconhecer o poder da educação que esse tipo de descaso acontece. Paulo Freire (1984, p. 89) já dizia que “seria uma atitude ingênua esperar

que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”. É o dominante fazendo uso de sua força política e econômica para facilitar a dominação de classes.

Conforme abordamos, o ensino ofertado para o meio rural sempre foi permeado de descaso, abandono e falta de investimentos, não atendendo às reais necessidades da população do campo. Infelizmente, o cenário atual não difere em nada quando o assunto é investimento na educação rural, resultado de um sistemático e crescente fechamento das escolas rurais.

Reiteramos que foram fechadas mais 80 mil escolas no campo brasileiro entre 1997 e 2018, são quase 4 mil escolas fechadas por ano. Os alunos, por sua vez, são obrigados a sair do meio rural para receber uma educação concentrada no urbano, fato que caracteriza o desprezo à sua identidade e cultura. Nesse contexto, há de se ressaltar, que os alunos para chegar até as escolas precisam andar quilômetros a pé e/ou em transportes sem segurança e sem fiscalização e, muitas vezes, são obrigados a se afastar dos estudos para ajudar seus pais no trabalho rural.

Ressaltamos aqui, a necessidade de se defender um ensino/educação que considere as particularidades do sujeito do campo, bem como esteja sintonizado às transformações da sociedade em sua totalidade, uma vez que urbano e rural fazem parte do mesmo universo e não podem e não devem ser apartados (SANTOS; BEZERRA NETO, 2015). Portanto, o meio rural deve ser entendido:

[...] tanto em sua totalidade quanto em sua heterogeneidade, como espaço de luta, que abriga opiniões e interesses divergentes de grupos diversos, como os assentados dos programas de reforma agrária, os trabalhadores quilombolas, os pequenos proprietários, os ribeirinhos e os demais agricultores que vivem no campo há várias décadas e não têm qualquer ligação com os movimentos sociais de luta pela terra (SANTOS; BEZERRA NETO, 2015, p. 179).

Caso contrário, os sujeitos que vivem e trabalham do campo permanecerão alheios à realidade global, o que contribui para o aprofundamento de sua alienação e manutenção da exploração e dominação impostas pela classe capitalista dominante. Assim sendo, a proposta é investir no campo, criar escolas no meio rural levando em consideração a logística do campo, bem como, formar lideranças que conheçam as problemáticas do sistema capitalista em relação às comunidades que habitam no campo.

#### **4.2 Breves Críticas, Contradições e Considerações sobre a Educação do Campo**

De acordo com Roseli Caldart (2009, p. 38), desde o início, a Educação do Campo se move sobre o “fio de navalha” e para que possamos compreendê-la é preciso analisar todas as contradições que a envolve, na medida que “este ‘fio de navalha’ precisa ser analisado, pois, no terreno das tensões e contradições e não das antinomias, estas últimas são muito mais próprias

ao mundo das ideias do que ao plano da realidade concreta, das lutas pela vida real em uma sociedade como a nossa”.

A Educação do Campo na concepção de Roseli Caldart (2009, p.141) tem a sua origem vinculada às populações pobres do campo, “trabalhadores sem-terra, sem trabalho, mas dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra o estado da coisa para aos poucos buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo”. Para Caldart (2009) esse protagonismo do trabalhador como construtor de uma política de educação é uma marca muito incômoda para diversos segmentos da sociedade que não admitem o oprimido atuar politicamente.

Cláudio Santos, Conceição Paludo e Rafael Oliveira (2010) convergem seus apontamentos na mesma direção das convicções de Roseli Caldart, ao afirmarem que a Educação do Campo é resultado do processo de resistência e luta dos trabalhadores que entendem o campo como um lugar de trabalho, mas que ao mesmo tempo gera vida e dignidade. Uma educação emancipatória, de superação ao sistema capitalista que enxerga o campo puramente como um lugar de negócios, de produção econômica e não vê que ele também produz vida e cultura. Nas palavras dos autores, a Educação do Campo:

[...] nasceu tomando posição no confronto de projetos de educação contra uma visão instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento do campo (que sempre dominou a chamada “educação rural”), a favor da afirmação da educação como formação humana, omnilateral, que também pode ser chamada de integral, porque abarca todas as dimensões do ser humano. Também a Educação do Campo afirma uma educação emancipatória, vinculada a um projeto histórico, de longo prazo, de superação do modo de produção capitalista. Projeto histórico deve ser compreendido como o esforço para transformar, isto é, construir uma nova forma de organização das relações sociais, econômicas, políticas e culturais para a sociedade, que se contraponha à forma atual de organização e de relações, que é a capitalista (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010, p. 15).

Considerando o âmbito do dominado, do explorado, do oprimido Roseli Caldart (2009, p. 38) defende que a Educação do Campo busca a superação do sistema capitalista de produção por meio da crítica efetiva e não de sua negação real, concreta, é nesse sentido que a Educação do Campo imprime movimento à sua atuação, a partir da radicalidade pedagógica e adentra “no terreno movediço das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ele combate, se coerente for com sua materialidade e vínculo de classe de origem”. Segundo Caldart (2009), a Educação do Campo decorre justamente do protagonismo dos movimentos sociais do campo, ou seja, não é uma educação para o campo ou com o campo, ela é do campo, dos trabalhadores, dos camponeses e, também uma pedagogia dos oprimidos. A autora argumenta ainda que:

Um “do” que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade.

Mas que representa, nos limites “impostos pelo quadro em que se insere”, a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas (CALDART, 2009, p. 41).

A Educação do Campo está em permanente movimento, sua essência se encontra na própria origem da Educação e na relação tensa entre a tríade “campo-política pública-educação”, portanto, na proporção de seu processo de desenvolvimento e afirmação no interior da sociedade tenderia a se deslocar “dependendo dos interesses em questão ou dos sujeitos envolvidos no debate ou nas práticas e situações de conflito” (CALDART, 2008, p. 70).

Nesse contexto, há aqueles que optam por considerar a “Educação” excluindo o termo “Campo” e, conseqüentemente, excluindo os sujeitos sociais de cena, muito provavelmente, “para poder tirar as contradições sociais (o ‘sangue’) que as constituem desde a origem”, assim como há aqueles que querem ignorar a sua dimensão de política pública, “porque têm medo que a relação com o Estado contamine seus objetivos sociais emancipatórios primeiros”; há também aqueles que consideram que “o debate do projeto de desenvolvimento de campo já é Educação do Campo”; e, por fim, aqueles que se sentem mais tranquilos ao considerá-la apenas como uma pedagogia, “cujo debate originário vem do mundo da educação, sendo às vezes conceituada mesmo como uma proposta pedagógica para as escolas do campo”, afirma Roseli Caldart (2008, p. 70-71).

Não é possível pensar campo, política pública e educação separadamente, pois o movimento contrário “significa na prática promover a desconfiguração política e pedagógica da Educação do Campo”, complementa Caldart (2008, p. 71). Essa tríade faz parte da Educação do Campo, visto que nasce da luta dos trabalhadores do campo, da pressão dos movimentos sociais, como uma crítica à educação que não leva em conta a identidade e cultura do campo, mas, que também seja do campo, uma educação que tem como protagonistas os próprios camponeses.

De encontro às proposições pedagógicas de constituição da Educação do Campo, Luiz Bezerra Neto e Maria Cristina Bezerra (2011, p. 107) apontam que elas se aproximam dos pressupostos da pós-modernidade, se enquadram nos perfis de correntes filosóficas como o idealismo, “estão ligadas a propostas de educação que supervalorizam a prática e o cotidiano, derivadas da concepção de que e pela cultura que se formam os indivíduos”. Para Bezerra Neto e Bezerra (2011, p. 107), tal concepção influencia na interpretação da realidade mundial e brasileira e torna a análise superficial, pois quando os defensores da Educação do Campo desconsideram a totalidade, não conseguem pensar a realidade objetiva, “não percebem que em um momento de crise do sistema capitalista, em que a elite econômica precisa negar a

possibilidade do entendimento da realidade objetiva, negam-se, também, as categorias de historicidade e de contradição”.

Roseli Caldart (2008, p. 73), em defesa da Educação do Campo chama a atenção para um entendimento reducionista por parte de seus críticos, pois não está restrita e/ou limitada a consideração das particularidades e singularidades locais e apartadas da sociedade capitalista em sua totalidade; não há o menor sentido, na essência da concepção social emancipatória defendida pela Educação do Campo afirmar a especificidade de uma educação e da escola em si mesmos – “uma escola específica ou própria para o campo, portanto, isso é reducionismo; politicamente perigoso e pedagogicamente desastroso”.

Dentre os aspectos que fundamentam a Educação do Campo está justamente a consideração da realidade do campo, dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos, que historicamente não costumam ser considerados na teoria pedagógica tradicional e no desenho de escola tradicional, ou quando aparece costuma ser tratada discriminatória e preconceituosamente, argumenta Roseli Caldart (2008, p. 74).

Portanto, o propósito não se encontra nas particularidades e na fragmentação dos debates e das lutas, mas, muito pelo contrário, “a luta é para que o ‘universal seja mais universal’, seja de fato síntese de particularidades diversas, contraditórias”. Há posição e ação declaradamente assumidas pela Educação do Campo a partir de determinadas particularidades, mas, “jamais há o abandono da perspectiva da universalidade, e sim a disputa por sua inclusão (seja na discussão da educação ou de projeto de sociedade) (CALDART, 2009, p. 38).

É exatamente na essência de tal fundamentação teórica que encontramos as linhas básicas da Pedagogia Freireana, ou seja, a necessidade de se considerar a realidade e a experiência dos sujeitos e de seus grupos, que a relação no processo de ensino e aprendizagem não aconteça de forma hierarquizada, mas, que possibilite tanto ao professor quanto ao aluno ensinar e aprender, aprender e ensinar para transformar a realidade. De acordo com Paulo Freire (1983, p. 63), a educação não pode ser concebida como instrumento de opressão, pois o professor precisa problematizar a realidade para que a libertação dos alunos possa acontecer, considerando que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Para Freire (1983) a educação sem diálogo, sem debate de ideias e opiniões é uma educação opressora que não gera consciência crítica, pois entende os educandos como meros depositários de informação e o educador como depositante.

Tais concepções estão explicitamente contidas na conformação de Educação do Campo, na qual o aprender e o ensinar estão em movimento permanente em que pese o respeito pelos gostos, pensamentos, receios, desejos e curiosidade dos educandos. “Respeito, contudo, que

não deve eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer limites, de propor tarefas, de cobrar a execução das mesmas” (FREIRE, 2007, p. 41).

Na apreensão freireana tais limites são extremamente importantes para que as liberdades não incorram em se perder na licenciosidade. Nas palavras de Paulo Freire (1983, p. 210) “a teoria dialógica da ação nega o autoritarismo como nega a licenciosidade e ao fazê-lo, afirma a autoridade e a liberdade” e, portanto, reconhece que “se não há liberdade sem autoridade, não há também esta sem aquela”. Roseli Caldart (2009, p. 38) também ressalta, que a Educação do Campo “tem se centrado na escola e luta para que a concepção de Educação que orienta as suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo”.

Em síntese, a concepção pedagógica de Paulo Freire (1983, p. 204-205) é defensora de uma ação dialógica-libertadora e explicita que o fundamental não é a não adesão daqueles que estão reféns do sistema capitalista em todas as suas direções, com vistas a dividi-los, aparta-los, separa-los, mas, com a perspectiva de orienta-los na direção contrária, ou seja, o seu objetivo se encontra na possibilidade de “proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porquê e o como de sua ‘aderência’, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta”. Dessa forma, serão suficientemente capazes de se reconhecerem como sujeitos transformadores de suas realidades, que constitui algo completamente impensável para eles. Nesse sentido, Roseli Caldart (2009) afirma que:

A Educação do Campo, fundamenta-se pela práxis pedagógica dos movimentos sociais, continua e pode ajudar a revigorar a tradição de uma educação emancipatória, retomando questões antigas e formulando novas interrogações a política educacional e a teoria pedagógica. E faz isso, diga-se novamente, menos pelos ideais pedagógicos difundidos pelos seus diferentes sujeitos e mais pelas tensões/contradições que explicita/enfrenta no seu movimento de crítica material ao atual estado de coisas (CALDART, 2009, p. 42).

O diálogo ininterrupto entre prática e teoria, teoria e prática, tanto no processo de construção do conhecimento científico quanto decorrente das experiências empíricas são imprescindíveis para o encaminhamento de um processo de construção de uma educação que considere e reflita sempre “sobre o trabalho pedagógico que valorize a experiência dos sujeitos e que ajude na reapropriação (teórica) do conhecimento (coletivo) que produzem através dela”, tendo em vista superar a “contradição entre trabalho manual e trabalho intelectual, que é própria do modo de organização da produção capitalista” (CALDART, 2009, p. 45).

A fundamentação pedagógica freireana segundo Luiz Bezerra Neto e Maria Cristina Bezerra (2011, p. 116) contida na Educação do Campo expressa a “tentativa de uma educação

baseada na cultura dos indivíduos e dos povos do campo, como se a formação dos indivíduos estivesse garantida a partir de trabalhos na escola que alterassem a sua cultura”. Os autores apontam que ao definir uma educação específica para o campo, o Movimento Por Uma Educação do Campo retarda o processo de luta revolucionária, na medida em que assume a “defesa do multiculturalismo e apologia das diferenças socioculturais, disseminando a ideologia de que não há desigualdade de classes na nossa sociedade, apenas diferenças culturais e sociais”.

De sua parte, Roseli Caldart (2009) ressalta que o Movimento Por Uma Educação do Campo jamais foi defensor de um modelo exclusivo de escola para as populações do campo, mas que a escola, “deve estar em todos os lugares, em todos os tempos da vida, para todas as pessoas”, pois o campo constitui um território determinado que abriga uma população determinada que, portanto, tem sim o direito de ter acesso a escola no local onde mora e ser respeitada quando nela se ingressa e não dela expurgado por aquilo que são e representam. Argumenta Caldart (2009) que não é que não haja a possibilidade de um relativismo determinado, todavia, tal condição está muito mais presente nas concepções e críticas de alguns intelectuais do que nas lutas e práticas concretas dos trabalhadores considerados no processo de construção da Educação do Campo e, neste sentido, cabe perguntar:

[...] se negar a contradição produzida pelo capitalismo no modo de produção do conhecimento, que absolutizou a ciência ou a racionalidade científica, ou uma forma dela, ao mesmo tempo em que a faz refém de uma lógica instrumental a serviço da reprodução do capital e definiu mecanismos de alienação do trabalhador em relação ao próprio conhecimento que produz pelo seu trabalho, não é um risco ainda maior para nossos objetivos de superação do capitalismo (CALDART, 2009, p. 45).

A luta do Movimento Por Uma Educação do Campo e em defesa do direito de acesso das populações e trabalhadores do campo ao conhecimento historicamente produzido na sociedade, ao mesmo tempo em que se ocupa da problematização, da crítica e da discordância da ideologia e ao modelo de conhecimento burguês, bem como a hierarquização epistemológica característica da sociedade capitalista que não reconhece a legitimidade dos “protagonistas originários da Educação do Campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital”, complementa Roseli Caldart (2009, p. 38).

Assim sendo, a luta não é somente pela democratização de acesso da classe trabalhadora ao conhecimento científico ou historicamente acumulado, “mas também da produção do conhecimento, implicando outras lógicas de produção e superando a visão hierarquizada do conhecimento própria da modernidade capitalista” (CALDART, 2009, p. 45).

### 4.3 Desvendando o Universo da Pesquisa

Morrinhos está situado na região Centro Sul do Estado de Goiás, pertencendo a Microrregião Meia Ponte. De acordo com a história oficial, o nome escolhido para identificar o município decorre da existência de três acidentes geográficos na região: Morro do Ovo, Morro da Cruz e Morro da Saudade, porém, a maior altitude do município não ultrapassa os 800 metros. Sua população estimada em 2020, conforme o IBGE (2019), é de 46.549 habitantes, um crescimento populacional em torno de 12,3% se comparado ao último Censo Demográfico de 2010 (41.460 habitantes). Ainda de acordo com o IBGE (2019) o município:

Apresenta 63,4% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 91,9% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 34,6% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada, o que significa presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio. Quando comparado com os outros municípios do estado, fica na posição 26 de 246 (esgotamento), 74 de 246 (arborização) e 6 de 246 (urbanização). Já quando comparado a outras cidades do Brasil, sua posição é 1689 de 5570, 1293 de 5570 e 989 de 5570, respectivamente (IBGE, 2019, s/p).

O município é cortado pelos rios Piracanjuba e Meia Ponte, e pelos ribeirões Monjolinho, Formiga, Mimoso e Divisa, apresenta um clima tropical úmido, relevo ondulado, topografia plana e temperatura média anual de 20° C. Está próximo de mais de 20 municípios, sendo interligado por vias pavimentadas. Morrinhos faz limites territoriais com os municípios de Piracanjuba e Mairipotaba a norte, Goiatuba e Buriti Alegre a sul, Caldas Novas, Água Limpa e Rio Quente a leste, Pontalina, Aloândia e Joviânia a oeste. As principais rodovias de acesso são a BR-153, BR-490 e as GO-213, GO-215, GO-476. A distância até a capital Goiânia é de 130 km, de 58 km até Caldas Novas e 336 km até Brasília.

Morrinhos possui uma área territorial de 2.846,146 km<sup>2</sup>, sendo que mais de 50% dela apresenta potencial para uso com a agricultura, portanto, a economia do município está centrada principalmente nas atividades rurais, “e foi assim desde o início de seu povoamento no século XVIII, quando os primeiros desbravadores e colonos – mineiros e paulistas – em suas terras se estabeleceram, dedicando-se à criação de gado e ao cultivo de lavoura” (MORRINHOS/PME, 2015, p. 15). De acordo com o Plano Municipal de Educação (PME, 2015), atualmente existem cerca de 2 mil produtores agropecuários, sendo a atividade responsável por 53% da geração de divisas do município colocando-o entre as 10 maiores cidades goianas em área irrigada.

A pecuária tem como destaque o rebanho bovino leiteiro, de corte e para seleção de reprodutores. De acordo com a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA, 2018), a cadeia produtiva da região de Morrinhos (composta por 12 municípios) é a terceira maior bacia leiteira do estado de Goiás, produzindo cerca de 112 milhões de litros de leite ao mês. Na produção agrícola tem como principais produtos: feijão, milho, soja, sorgo, algodão,

banana, abacaxi, arroz e mandioca. Porém, os produtos em destaque são a cana-de-açúcar e o tomate industrial.

Este desenvolvimento produtivo tem contribuído para a instalação de diversas indústrias no município, entre elas destacamos a Cooperativa Mista de Produtores de Leite de Morrinhos (COMPLEM), a Dez Alimentos, uma empresa regional, inicialmente formada por 10 agricultores com a ideia de dominar a cadeia produtiva na região – da lavoura ao produto final –, a Conservas Olé, que trabalha basicamente com os mesmos produtos da Dez (atوماتados, condimentos, molhos, saladas, lanches e sobremesas) a Cissal Alimentos (conservas e polpa de tomate) e a Qualitti Alimentos (frangos e suínos). O processamento da cana de açúcar, conta com a Central Energética de Morrinhos (CEM), uma empresa do Grupo Colorado que afirma ter capacidade para processar dois milhões de toneladas de cana por safra e 12 MW de potência na geração de energia elétrica.

A flora predominante em Morrinhos é o Cerrado. De acordo com a CEPME (2015, p. 14), “os primórdios do município de Morrinhos ostentavam campos, matas de cerrados, veredas, matas ciliares, representantes da rica diversidade de espécies do Cerrado”. Porém, hoje bastante pressionada pela expansão incorreta da agropecuária, a flora da região tem sofrido com o risco de extinção e empobrecimento genético, como em muitos outros municípios do Sul de Goiás.

Constituem a unidade administrativa do município de Morrinhos, além da área urbana a área rural, que abriga os povoados de Rancho Alegre, Marcelânia, Espreado, bem como os aglomerados da Vertente Rica, Espreado e Jardim da Luz e demais localidades como Areia, Paraíso, Santa Rosa, Cerradão, Araras, Abreus, Três Barras, Vinagre, Barreiro, Chapadão, Vera Cruz, Bom Jardim das Flores, Bom Jardim da Barra, Serra, Baixa Verde, Cervânia, Borá, Tabocas, Mimoso, Retiro, Samambaia, São Domingos, Lageado, Córrego Fundo, Macacos, Contendas, Ponte Grande, Uchoa, Almas, Formiga, Morro Alto, Cachoeira, Mata dos Godoi, Piracanjuba, Sombra da Mata, Tijuqueira. No passado recente da história do município todas as localidades apontadas acima contaram com pelo menos uma escola rural (CEPME, 2015).

#### **4.4 Escolas Rurais de Morrinhos**

A Escola Municipal Sebastião Dionízio de Melo, criada em 1941 na fazenda Araras foi a primeira escola rural de Morrinhos, sendo desativada em 1996. No transcorrer da segunda metade do século XX foram criadas 86 escolas rurais, mas, atualmente apenas três estão em funcionamento. Como consequência do sistemático fechamento, mais de 350 alunos da zona rural foram obrigados a se submeterem ao transporte escolar para estudar nas escolas urbanas.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Morrinhos (SEMED), entre as décadas de 1940 e 1960, trinta e oito escolas rurais foram criadas, sendo uma nos anos 1940, duas nos anos 1950 e trinta e cinco nos anos 1960 (SANTOS; SILVA, 2016). As localidades, nomes e as datas específicas de abertura e fechamento, podem ser observadas no quadro a seguir:

**Quadro 3 – Escolas Rurais de Morrinhos: Criação e Encerramento (1941-2005)**

<b>CRIAÇÃO</b>	<b>DENOMINAÇÃO</b>	<b>LOCALIDADE</b>	<b>ENCERRAMENTO</b>
<b>1941</b>	E.M Sebastião Dionízio de Melo	Fazenda Araras	<b>1996</b>
<b>1950</b>	E.M Lindolfo Alves Pinto	Marcelânia	<b>Ativa</b>
<b>1958</b>	E.M Córrego do Retiro (Palmira Rosa dos Santos)	Fazenda Serra	<b>1994</b>
<b>1961</b>	E.M Vereador Deusdete Damacena	Povoado Rancho Alegre	<b>Ativa</b>
	E.M Uchôa	Fazenda Uchôa	<b>2003</b>
	E.M Francisco Januário de Barros	Fazenda Contendas	<b>2000</b>
<b>1962</b>	E.M. Córrego Fundo	Fazenda Córrego Fundo	<b>2001</b>
	E.M Professor Júlio Lopes Zedes	Fazenda Serra	<b>1998</b>
	E.M Bom Jardim da Barra	Fazenda Bom Jardim da Barra	<b>1985</b>
<b>1963</b>	E.M Agrícola de Morrinhos	Posto Agropecuário	<b>1997</b>
<b>1965</b>	E.M Pe. Primo Scussolino	Fazenda Contendas	<b>2011</b>
<b>1966</b>	E.M Ponte Grande	Região Ponte Grande	<b>1992</b>
	E.M São Sebastião da Vera Cruz	Fazenda Vera Cruz	<b>1994</b>
	E.M Maria Amélia de Moraes Almeida	Fazenda Areias	<b>1999</b>
<b>1967</b>	E.M Elias Luiz da Silva	Fazenda Serra	<b>1992</b>
	E.M Piedade	Sombra da Mata	<b>1998</b>
	E.M Posta da Monta	Fazenda Santa Rosa	<b>1983</b>
	E.M Carlos Melquíades dos Santos	Fazenda Vera Cruz	<b>1994</b>
	E.M Santo Antônio	Fazenda Santo Antônio	<b>2005</b>
	E.M Antônio José Lopes	Fazenda Araras	<b>2005</b>
<b>1968</b>	E.M Comunidade Santa Rosa	Fazenda Santa Rosa	<b>1975</b>
	E.M Boa Esperança	Fazenda Bom Jardim da Barra	<b>1985</b>
	E.M Maria Abadia de Jesus	Fazenda Cerradão	<b>1990</b>
	E.M Manoel Isaías	Fazenda Paraíso	<b>1997</b>
	E.M João Rosa Campos	Fazenda Macacos	<b>1997</b>
	E.M Bertulino Vicente dos Santos	Fazenda Servânia	<b>2000</b>
	E.M Cândido Matias	Fazenda Macacos	<b>2002</b>
	E.M Raimundo Marques Pereira	Fazenda Bom Jardim das Flores	<b>2005</b>
	E.M José Candido da Silva	Trevo de Pontalina	<b>Ativa</b>
<b>1969</b>	E.M São Pedro	Fazenda Mimoso	<b>1982</b>
	E.M Alfredo Lopes de Moraes	BR-153 Km 130	<b>1992</b>

E.M José Luiz Ferreira	Fazenda Araras	<b>1994</b>
E.M Rufino Alves da Silva	Fazenda Bom Jardim da Barra	<b>1998</b>
E.M Totó Caiado	Fazenda Barreiro	<b>1999</b>
E.M Joaquim Amaro da Silva	Fazenda Bom Jardim das Flores	<b>1999</b>
E.M Antônio Manoel Gonçalves (Rui Barbosa)	Fazenda Vinagre	<b>1999</b>
E.M São João	Fazenda Buriti do Retiro	<b>2001</b>
E.M Professor José do Nascimento	Fazenda Cerradão	<b>2005</b>

**Fonte:** Santos & Silva (2016) – Adaptação da Autora (2020)

De acordo com Júlio Meira e Flávio Santos (2017, p. 36), a “Revista Morrinhos: Quatro Anos de Progresso” (1996-1999), idealizada pelo prefeito da época, Joviano Fernandes, trazia a informação de cinquenta dias em cinquenta dias era edificado um prédio escolar em sua administração, “o que produziu um aumento substancial de crianças atendidas na rede municipal de ensino, a saber: de 1.559 alunos no início de 1966 para 6.732 ao final do ano de 1969”. Além da criação, reforma e ampliação de diversas escolas urbanas e rurais, foi durante seu governo, mais precisamente em 30 de junho de 1996, que a Secretaria Municipal de Educação foi criada por meio da Lei nº 76.

Os anos posteriores à década de 1960 mantiveram um ritmo semelhante na criação de escolas, na década de 1970, por exemplo, foram criadas trinta quatro escolas, porém, conforme podemos observar no Quadro 2, foi também nesta década que o fechamento das escolas rurais teve início, apesar de que a sua oficialização somente ocorreu em 2007, com a Lei Municipal nº 2.282, de 29 de janeiro de 2007, que desativou “as Escolas Municipais da Zona Rural e desafeta áreas públicas”. O Parágrafo 1º da referida Lei especificava que “o uso, gozo e fruição das áreas particulares onde se situavam as referidas escolas, voltam a ser disponibilizados aos seus respectivos proprietários” e as áreas de terra de propriedade do município, foram desafetadas (MORRINHOS, 2007).

Três anos à frente, a Lei nº 2.282/2007 alterada pela a Lei nº 2.668, de 20 de agosto de 2010, acrescentou um parágrafo para que as “pequenas e ínfimas” quantidades de terras de propriedade do município que foram desafetadas, fossem doadas aos proprietários de terras cuja respectiva propriedade as abrangessem. Na exposição dos motivos, a justificativa apresentada era a de que “o objetivo da desafetação [era] justamente devolver tais ‘pedaços de chão’ aos proprietários de origem, que em certo momento histórico contribuíram com a educação municipal, movidos pelo espírito público e cívico” (MORRINHOS, 2010a).

Outra justificativa apresentada se pautou na seguinte argumentação: “ocorre que muitas vezes, poucos litros de terra são engolfados por alqueires de particulares e na prática, o

município sequer tem acesso à pequena porção de terra”, além disso, de acordo com a proposta é relevante ressaltar que não haveria prejuízo algum ao interesse público, “dada a peculiar situação que [naquele momento se apresentava]” (MORRINHOS, 2010a).

O Quadro 4 disponibiliza informações sobre a criação das escolas municipais rurais em Morrinhos no período de 1970-1978, sendo que no primeiro ano da década foram criadas seis escolas, em 1971 mais três, no ano de 1972 a quantidade aumentou significativamente para oito escolas construídas no município e atingiu seu auge com dez escolas colocadas em atividades em 1973, entrando num período de desaceleração, visto que no ano seguinte foram abertas três escolas e em 1976 e 1978 duas unidades escolares em cada ano. Chamamos a atenção para o fato de que no ano de 1977 não houve movimentação do poder público municipal no sentido de abrir escolas para as populações rurais.

**Quadro 4 – Escolas Rurais de Morrinhos: Criação e Encerramento (1970-2006)**

<b>CRIAÇÃO</b>	<b>DENOMINAÇÃO</b>	<b>LOCALIDADE</b>	<b>ENCERRAMENTO</b>
<b>1970</b>	E.M 15 de Novembro	Fazenda Mimoso/ Várzea	<b>1975</b>
	E.M Dona Mariquinha Nunes	Fazenda Santa Rosa	<b>1992</b>
	E.M Maria José de Jesus	Fazenda Serra	<b>1996</b>
	E.M João Batista de Souza	Fazenda Araras	<b>1997</b>
	E.M Marechal Artur da Costa e Silva	BR-153 Km 123	<b>1998</b>
	E.M Samambaia	Fazenda Samambaia	<b>2000</b>
<b>1971</b>	E.M Agenor Braga	Fazenda Abreus	<b>1994</b>
	E.M Felício Chaves	Fazenda Tabocas	<b>1997</b>
	E.M Manoel Lemos de Mendonça	Fazenda Borá	<b>1998</b>
<b>1972</b>	E.M Marechal Floriano Peixoto	Fazenda Baixa Verde	<b>1992</b>
	E.M Córrego do Lageado	Fazenda Lageado	<b>1998</b>
	E.M Eduardo Rodrigues da Silva	Fazenda Lageado	<b>1998</b>
	E.M Fazenda Mimoso	Fazenda Mimoso	<b>2000</b>
	E.M Alamim Vieira de Melo	Povoado Vertente Rica	<b>2010</b>
	E.M Formiga	Fazenda Formiga	<b>1976</b>
	E.M Areias	Fazenda Areias	<b>1979</b>
	E.M Barreiro	Fazenda Barreiro	<b>1983</b>
<b>1973</b>	E.M Juca Rosa	Fazenda Santa Rosa	<b>1999</b>
	E.M Manoel Agostinho da Cunha	Fazenda Vinagre	<b>1999</b>
	E.M Clarindo Jesuino de Souza	Povoado Jardim da Luz	<b>2000</b>
	E.M José Bernardino de Souza	Fazenda Paraíso	<b>2002</b>
	E.M João José Barreiro	Fazenda Barreiro	<b>1975</b>
	E.M Adriano	Fazenda Piracanjuba	<b>1980</b>
	E.M Desembargador Saturnino Azeredo	Fazenda Serra	<b>1991</b>

	E.M Serra	Fazenda Serra	<b>1994</b>
	E.M Joana D'Arc	Fazenda Cachoeira	<b>1977</b>
	E.M Santa Cruz	Fazenda São Domingos	<b>1995</b>
<b>1974</b>	E.M Manoel José do Carmo	Fazenda Córrego Fundo	<b>2000</b>
	E.M Almas	Fazenda Almas	<b>1993</b>
	E.M Zilda Diniz Fontes (Amador de Paula)	Região	<b>1996</b>
<b>1976</b>	E.M Patrimônio do Aterro	Fazenda Morro Alto	<b>1977</b>
	E.M 21 de Abril	Fazenda Cerradão	<b>2000</b>
<b>1978</b>	E.M 31 de Março	Fazenda Baixa Verde	<b>1998</b>
	E.M Maria Amélia Costa	Fazenda Lageadão	<b>2006</b>

**Fonte:** Santos & Silva (2016) – Adaptação da Autora (2020)

Podemos observar nos dados disponibilizados nos Quadros 4 e 5 que o ritmo de abertura entrou em declínio, mesmo assim, quatorze escolas foram abertas no transcorrer dos 1980 a 1989. Por outro lado, entre 1970 e 1989, quinze unidades tiveram suas atividades encerradas, sete nos anos 1970 e oito na década de 1980. Esse processo tomaria ainda mais força nos anos de 1990, quando quarenta e seis escolas rurais foram fechadas, restando apenas vinte e cinco na virada para o século XXI (Quadro 5).

**Quadro 5** – Escolas Rurais de Morrinhos: Criação e Encerramento (1980-2009).

<b>CRIAÇÃO</b>	<b>DENOMINAÇÃO</b>	<b>LOCALIDADE</b>	<b>ENCERRAMENTO</b>
<b>1980</b>	E.M Dona América	Fazenda Piracanjuba	<b>1985</b>
	E.M Santa Rosa	Fazenda Santa Rosa	<b>1993</b>
<b>1983</b>	E.M Barreiro II	Fazenda Barreiro	<b>1992</b>
<b>1984</b>	E.M Chapadão	Fazenda Chapadão	<b>1993</b>
	E.M Joaquim Belchior de Souza	Região Araras	<b>1996</b>
	E.M Divino Pai Eterno	Fazenda Formiga	<b>1998</b>
<b>1985</b>	E.M Florêncio Cruvinel Lima	Fazenda Piracanjuba	<b>1999</b>
	E.M José Lopes Peres	Fazenda Lageado	<b>2006</b>
<b>1986</b>	E.M Professora Maria de Lurdes Peixoto	Fazenda Santa Rosa	<b>2010</b>
<b>1988</b>	E.M Vera Cruz	Fazenda Vera Cruz	<b>1990</b>
<b>1989</b>	E.M Francisco Martins Costa	Fazenda Barreiro	<b>1989</b>
	E.M Joaquim Rodrigues de Godoi	Mata dos Godoi	<b>1996</b>
	E.M Flávio Luiz Saran (antiga E.M Três Barras)	Região Três Barras	<b>1999</b>
	E.M José Albino Cavalcante	Fazenda Tijuqueiro	<b>2009</b>

**Fonte:** Santos & Silva (2016) – Adaptação da Autora (2020)

De 1989 até 2007, somente uma escola rural foi aberta no município, sob a denominação de Escola Municipal São Domingos dos Olhos D'Água, localizada no

Assentamento do mesmo nome, todavia, teve as suas atividades finalizadas no final de 2011. O pressuposto sustentado pela Secretaria Municipal de Educação de Morrinhos para a desativação das oitenta e três escolas rurais foi a de que grande parte delas já estava desativada ou em vias de desativação, tendo em conta o baixo número de alunos por unidade e o incremento do transporte escolar municipal, pois segundo o poder executivo municipal, na conformidade da Lei nº 2.282/2007, a manutenção das escolas rurais constituía “verdadeiro encargo aos cofres públicos, posto ser inviável manter merendeira e professora para uma escola que somente tem três alunos ou menos, em região que é servida pelo referido transporte escolar” (MORRINHOS, 2007a).

Tais argumentos, expressam que apenas o aspecto econômico foi levado em consideração, deixando de lado a formação da identidade dos alunos, sua cultura, hábitos, costumes, e, especialmente, a desconsideração de que muitos deles passaram a enfrentar diariamente viagens extremamente longas e cansativas em estradas ruins e com transportes que nem sempre atendem às mínimas regras de segurança, o que, além de prejudicar sua aprendizagem e formação, elevar o analfabetismo no campo, contribuí para aumentar o número de rurícolas que buscam o espaço urbano para fixarem sua moradia, fazendo com que se afastem de sua identidade em origem (SANTOS; SILVA, 2016).

De acordo com Flávio Santos e Adriana Silva (2016, p. 39), esse sistemático processo de fechamento das escolas rurais de Morrinhos “retirou de um número substancial de crianças e adolescentes, o direito de acessar e frequentar uma escola próxima à sua moradia. A concentração das escolas no meio urbano prejudica em demasia o processo de formação escolar dos rurícolas”. Os autores apontam, ainda, que não foi considerada “nenhuma voz nas e das comunidades, nenhuma investigação ou estudo científico foi realizado”. Além disso, “não foram apontados os critérios utilizados para explicar ou justificar o sistemático fechamento das unidades de ensino, senão aqueles da racionalização de gastos e da inexistência de demanda” (SANTOS; SILVA, 2016, p. 39).

Conforme apontamos anteriormente, apenas três escolas seguem com as suas atividades até o presente momento, oferecem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I com classes multisseriadas. Dentre a três escolas, a mais próxima da cidade é a Escola Vereador Deusdete Damacena, localizada no povoado de Rancho Alegre (BR-153). Na Figura 1, podemos visualizar a localização de cada uma das escolas em relação à cidade de Morrinhos.

**Figura 1** – Localização das Escolas Rurais em Funcionamento em Morrinhos/GO



O nível de escolaridade da maioria da população do Espraiado é o Ensino Fundamental incompleto. As moradias em sua maioria são compostas de casas simples. A população estudantil atendida pela escola vem das fazendas próximas e do próprio povoado, sendo filhos de proprietários de fazendas, retirantes, vaqueiros e filhos de mãe solteiras sendo que muitas trabalham nos bares às margens da rodovia (PPP, 2020b).

Por fim, a Escola Municipal Lindolfo Alves Pinto, que fica no povoado da Marcelânia, na GO-213, a 23,6 km da cidade de Morrinhos e 23,4 km da cidade de Rio Quente. Marcelânia tem tradição futebolística, possui um campo *society* gramado e iluminado. Conta com uma academia ao ar livre na praça principal, que serve para o lazer e saúde dos moradores e pequenos comércios. A Igreja Católica fica no centro e é umas das responsáveis pela formação do povoado. Ela possui um salão de eventos onde é costume realizar a festa de Nossa Senhora Aparecida, em outubro, reunindo diversas famílias. Além disso, é também tradição dos moradores de Marcelânia realizar o Giro da Folia de Santos Reis.

## **5. AS ESCOLAS RURAIS DE MORRINHOS E SEUS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS (PPPS)**

Nesta seção contextualizamos as três escolas rurais do município de Morrinhos e a forma como cada uma delas construiu seu Projeto Político Pedagógico (PPP) para o ano de 2020, além de demonstrar como elas vêm desenvolvendo trabalhos relacionados à Educação Ambiental ao longo dos anos. No entanto, é preciso levar em consideração que o ano de 2020 foi totalmente atípico, os PPPs foram elaborados, mas as circunstâncias não colaboraram para que a execução acontecesse como esperado diante da pandemia do COVID-19.

O Conselho Municipal de Educação (CME) publicou no dia 27 de março de 2020, a Resolução nº 03, que “dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema Educativo do Município de Morrinhos”, como medida preventiva à disseminação do COVID-19. Não é demasiado esclarecer, que o regime de aulas não presenciais foi adotado em diversas partes do mundo, procurando viabilizar o mínimo de atividades didático-pedagógicas aos alunos, tendo em vista a manutenção da rotina de estudos e a interação entre alunos e professores.

Apesar das dificuldades causadas pela pandemia, a legislação deve ser respeitada na conformidade do Artigo 4º da Lei Municipal, na medida em que estabelece que “todo o planejamento, bem como o material didático adotado, deve estar em conformidade com o Projeto Político Pedagógico da escola e [deve] refletir, na medida do possível, os conteúdos já programados para o período” (MORRINHOS, 2020).

### **5.1 Escola Municipal Vereador Deusdete Damacena**

A Escola Municipal Vereador Deusdete Damacena foi criada por meio da Lei nº 58, de 16 de outubro de 1961, na segunda gestão do prefeito Manuel de Freitas (Figura 2). De acordo com os documentos oficiais, a instituição recebeu o nome em homenagem a um proprietário de terras da região, que doou o terreno para construção da escola e, à época, exercia um mandato de vereador. A unidade escolar, atualmente, tem como Coordenadora a Professora Gilma Aparecida da Silva, graduada em História e Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e, em Linguagens e Práticas de Ensino. Teve como Diretores nomeados as professoras Dinarci Thiago, Joselma Ávila, Leysimone de Barros, Leandro José Narcizo e Nívea Cristina (PPP, 2020a, p. 5).

**Figura 2** – Escola Municipal Vereador Deusdete Damacena



**Fonte:** Acervo Pessoal da Autora (2020)

O prédio foi edificado num espaço de 436,22 m<sup>2</sup>, sendo sua área total de 2.472,77 m<sup>2</sup>, possui 01 sala de diretoria, 01 sala de professores, 01 laboratório de informática, 01 cantina, 02 banheiros (01 feminino e 01 masculino, de uso de alunos e funcionários), 01 quadra de esportes, 01 galpão coberto e 06 salas de aula, sendo duas com espaços amplos e boa iluminação e quatro com espaço reduzido. A escola foi reformada e ampliada nos anos de 1992, 2002 e 2012 (Figura 3).

**Figura 3** – Sala de Aula, Pátio e Banheiros



**Fonte:** Acervo Pessoal da Autora (2020)

A escola dispõe de energia elétrica de boa qualidade e água tratada, possui dois reservatórios com capacidade para 1.000 litros cada, o que atende perfeitamente a unidade. Como o povoado não conta com rede de esgoto, a escola possui duas fossas sépticas, onde são depositados os detritos sólidos e líquidos.

Ao lado do prédio da unidade escolar foi construída uma academia ao livre<sup>18</sup> pela prefeitura municipal, no mês dezembro de 2015, mesmo período em que a quadra poliesportiva foi reformada. No local também há um parquinho com balanço e gangorras que serve como espaço de lazer das crianças.

**Figura 4** – Parquinho, Quadra de Esportes e Academia ao Ar Livre



**Fonte:** Acervo Pessoal da Autora (2020)

Todos os anos a Prefeitura Municipal disponibiliza para as escolas do município materiais didáticos, uniforme e serviços odontológicos. A escola também conta com recursos provindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que são repassados anualmente, sendo utilizados para compra de materiais pedagógicos, limpeza e higiene. Além disso, promove eventos escolares como a festa junina para angariar fundos (PPP, 2020a).

Cabe esclarecer que a unidade escolar está autorizada a ministrar o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, pela Resolução CEE nº 127 e a Educação Infantil na modalidade de Jardim II, reconhecida pela Portaria nº 1.966/1997, funcionando no turno vespertino, das 12:30 às 16:55 horas. De acordo com o Censo Escolar, possui dois docentes e 14 alunos matriculados, que foram divididos em duas turmas multisseriadas (A e B), na seguinte disposição:

<sup>18</sup> Academia ao ar livre é um tipo de instalações de aparelhos de musculação e exercícios físicos que costumam ser implantados em espaços públicos ao ar livre (praças e parques). Geralmente são construídas com verbas da prefeitura ou do governo do estado, e tem se tornado muito popular no Brasil por ser uma oportunidade gratuita para cuidar da saúde. Os aparelhos são confeccionados em metal reforçado e usam a força do próprio corpo para realizar exercícios de alongamento, ginástica ou de musculação. Próximo a escola estão instalados equipamentos de Esqui, Remada Sentada, Múltiplo exercitador, Barra fixa com alongador entre outros.

**Quadro 6 – Distribuição das Turmas na E.M. Vereador Deusdete Damacena**

<b>TURMA MULTISSERIADA</b>	<b>ANO</b>	<b>NÚMERO DE ALUNOS</b>
<b>A</b>	Jardim II	1
	1º ano	3
	2º ano	5
<b>B</b>	3º ano	1
	4º ano	2
	5º ano	2
<b>TOTAL</b>		<b>14 alunos</b>

Fonte: PPP – Elaboração da Autora (2020)

O Projeto Político Pedagógico (PPP) aponta vinte e cinco alunos matriculados no início do ano, mas a Coordenadora Pedagógica explicou que os números estão sempre mudando e que hoje a escola atende dezesseis alunos. De acordo com a escola, o PPP (2020a, p. 2) “é um documento juridicamente reconhecido, que norteia e encaminha as atividades desenvolvidas no espaço escolar e tem como objetivo central identificar e solucionar problemas que interferem no processo ensino aprendizagem”.

O documento da escola em questão foi elaborado em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o Referencial Curricular de Goiás, e, afirma trabalhar “a interdisciplinaridade e transversalidade, pluralidade cultural, contextualizando através de projetos, procurando abranger todas as disciplinas, buscando novos conhecimentos a partir da realidade do aluno” (PPP, 2020a, p. 14).

Assim sendo, “é impossível construir uma escola diferente se não tem um Projeto Pedagógico coletivo com ações coordenadas e a participação de todos nela envolvidos”, por isso, “a corporeidade do projeto acontece na interação entre os sujeitos: professores, alunos, equipe de coordenação, direção, pais, funcionários e pessoas interessadas no processo de ensino aprendizagem da educação em geral” (PPP, 2020a, p. 4); na medida em que “cabe à escola o papel de formar o cidadão para exercer funções específicas na sociedade e buscar meios que levem o educando a integrar nos padrões por ela estabelecidos, de maneira crítica, consciente e solidária”, para tanto, o documento exprime uma tendência socioconstrutivista, visto que o homem constrói, de acordo com Paulo Freire, “as suas relações de acordo com o meio” (PPP, 2020a, p. 7).

Paulo Freire é citado outras duas vezes no conteúdo do PPP: uma para dizer que cabe aos profissionais da educação aplicar meios de avaliações compatíveis com a realidade de seus alunos, visto que “o ser humano precisa fazer leitura do mundo, logo percebe sua importância na educação como meio de uma globalização humana, justa e solidária”; outra para apontar a necessidade de que é preciso selecionar os conteúdos a serem estudados pelos alunos na

tentativa de superar dificuldades, já que “de acordo com Paulo Freire o indivíduo é moldado de acordo com o meio, com isso percebemos que o professor é quem faz essas adaptações, de acordo com o meio do qual a sua clientela faz parte” (PPP, 2020a, p. 9).

Nesse sentido, afirma que ações no interior da escola são preparadas para a superação das dificuldades. Os conteúdos trabalhados em sala de aula e extraclasse tomam por orientação o Sistema Pomares de Ensino, “que vem para suplementar as áreas regionais de Geografia e História na região de Morrinhos, valores, empreendedorismo, Linguagens, Educação Ambiental, Ensino Religioso, Língua Inglesa para séries iniciais 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano” (PPP, 2020a, p. 9, grifos nossos). O Sistema Pomares oferece material apostilado para os alunos e suporte para os professores com cursos, seminários, semana de planejamento, dentre outros.

**Figura 5** – Atividades sobre a Preservação do Meio Ambiente



**Fonte:** Facebook da Unidade Escolar (2020)

Os alunos do município são incentivados por meio de um sistema próprio a estudar a realidade local, sendo que a Educação Ambiental é uma das áreas suplementadas no Sistema. Segundo a Coordenadora Pedagógica da E.M. Vereador Deusdete Damacena, os alunos são incentivados a desenvolver trabalhos sobre o meio ambiente e os professores costumam receber capacitação para trabalhar questões ambientais sendo incentivados a usarem o ProNEA e as DCNs.

A Professora Coordenadora, também informou que a escola possui o “Projeto Ambiental Menos Lixo mais Vida” e programas que contribuem para com a preservação ambiental sendo eles: horta, jardim, lixeiras no povoado, placas de advertência, plantio, replantio de mudas e cuidados com as árvores e, campanha de coleta de recicláveis.

**Figura 6 – Plantio de Mudas de Árvores Diversas (Professores e Alunos)**



Fonte: Facebook da Unidade Escolar (2020)

A atuação da escola nas questões ambientais, entre ruim, regular, bom, pode melhorar e excelente, foi avaliada pela Professora Coordenadora como “bom” e o espaço ambiental como muito bom. Em visita *in loco*, observamos que a escola possui uma horta, árvores (frutíferas, nativas e ornamentais), lixeiras, placas de “Proibido Jogar Lixo” e que a árvore que aparece sendo plantada na Figura 6, está cercada e crescendo bem.

**Figura 7 – Placas de Orientação/Advertência no Interior da Unidade Escolar**



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora (2020)

No Dia do Meio Ambiente a escola costuma trabalhar com “o replantio de mudas e cuidados com as árvores já plantadas, dentre outras atividades, com o objetivo de dar continuidade nas ações que visam melhorar a qualidade de vida dos envolvidos, além de promover o aprendizado dos alunos”, informou a Professora Coordenadora. Na horta é possível encontrar cebolinha, couve, alface, guariroba (gueroba), mandioca, limoeiro, acerola e coqueiros (Figura 8).

**Figura 8 – (Re)Plantio de Mudas de Árvores e Horta**



Fonte: Facebook da Unidade Escolar (2020)

Na tentativa de diminuir os problemas ambientais no Cerrado, a Professora Coordenadora informou que a escola vem promovendo coleta seletiva de lixo, sinalizando o interior da unidade escolar com placas de proibido jogar lixo, lixeiras domésticas, concursos de redações, que premiam os melhores textos dentre outras atividades.

**Figura 9 – Menos Lixo mais Vida**



Fonte: Facebook da Unidade Escolar (2020)

Ao ser questionada sobre a importância da Educação Ambiental nas escolas, a Professora Coordena respondeu que “além de contribuir para o processo de aprendizado das crianças, ajuda também na transformação do pensamento dos pais, pois os filhos levam o conhecimento para as famílias, além é claro das ações concretas”.

## 5.2 Escola Municipal José Cândido da Silva

A Escola Municipal José Cândido da Silva foi criada por meio da Lei nº 341, de 24 de novembro de 1978 e da Lei nº 1.197 de 20 de agosto de 1993. A escola fica às margens da BR-153, no povoado do Espriado, bem próximo ao trevo de Pontalina. Atualmente, tem como Coordenadora a Professora Leiva Aparecida de Oliveira Silva, que possui licenciatura plena em Geografia.

**Figura 10** – Escola Municipal José Cândido da Silva



Fonte: Google Maps (2020)

A unidade escolar possui 03 salas de aula, mas no momento apenas duas estão em funcionamento; 01 sala de coordenação geral, 01 sala de professores, 01 laboratório de informática, 01 cantina, 02 banheiros (01 masculino e 01 feminino), de uso de alunos e funcionários. A unidade escolar está autorizada a ministrar a Educação Infantil – Modalidade Pré-Escola (Jardim I e Jardim II) e o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, funcionando somente no turno vespertino, das 12:30 às 16:55 horas. Atende estudantes da Comunidade do Espriado e das fazendas da região.

**Figura 11** – Escola às margens da BR-153



Fonte: Google Maps (2020)

A unidade escolar conta com 03 docentes, 01 funcionária de serviços gerais e 23 alunos matriculados, com faixa etária entre 4 e 10 anos de idade, que foram divididos em três turmas multisseriadas (A, B e C), compostas da seguinte maneira, de acordo com o Censo Escolar:

**Quadro 7** – Distribuição das Turmas na E. M. José Cândido da Silva

TURMA MULTISSERIADA	ANO	NÚMERO DE ALUNOS
A	Jardim I e II	8
B	1º ano	5
	2º ano	5
C	3º ano	1
	4º ano	4
<b>TOTAL</b>		<b>23 alunos</b>

Fonte: PPP (2020b) – Elaboração da Autora (2020)

A Professora Coordenadora afirma seguir a tendência socioconstrutiva e ressalta que ao construírem o PPP levaram em conta a realidade que circunda a escola e as famílias de seus alunos, “pois certamente, a realidade social dos alunos afeta a sua vida escolar”. Infere ainda que, a Equipe Escolar busca:

[...] criar um clima que priorize a tolerância, o cotidiano escolar na cidadania e em prol dela, além da alta expectativa na aprendizagem dos alunos, pois acreditamos que todos podem aprender e que todos somos iguais nas diferenças, por isso precisamos de tratamentos pedagógicos específicos, bem planejados e acompanhados. O resultado dessa perspectiva pode e deve ser acompanhado por avaliações processuais e de resultado, notadamente transformadas (PPP, 2020b, p. 4).

Além do Sistema Pomares de Ensino, os professores fazem uso da Apostila Os Sertões “que vem para suplementar as áreas regionais, de Geografia e História na região de Morrinhos, valores, empreendedorismo, linguagens, Educação Ambiental, Trânsito e Língua Inglesa para séries iniciais, 3º Ano, 4º Ano e 5º Ano” (PPP, 2020b, p. 9, grifos nossos).

**Figura 12** – Projeto de Horta e Temperos: A Importância da Água



Fonte: Facebook da Unidade Escolar (2020)

De acordo com a Professora Coordenadora, na Escola Municipal José Cândido da Silva os alunos são incentivados a desenvolver trabalhos sobre o Meio Ambiente e os professores a utilizar o ProNEA, e as DCN's para a Educação Ambiental, além de receberem capacitação para trabalhar questões ambientais. O espaço ambiental da escola foi classificado como regular.

**Figura 13** – Plantio de Mudas de Árvores no Espaço Escolar



Fonte: Facebook da Unidade Escolar (2020)

A atuação da escola nas questões ambientais, foi avaliada como “Bom”. Eles possuem três projetos ambientais: “Agrinho”, “Campo Limpo” e “Semana Ambiental”. No Dia do Meio Ambiente costumam desenvolver projetos, teatros, leitura e cartazes. A Semana Ambiental acontece no mês de junho em todo o município, em comemoração ao Dia Mundial do Meio Ambiente (05 de junho), com o objetivo de promover a conscientização da população por meio da Educação Ambiental. Na tentativa de diminuir os problemas ambientais no Cerrado a Professora Coordenadora informou que a escola “trabalha a conscientização dos alunos, sobre queimadas e devastação do Cerrado”.

Analisando os trabalhos desenvolvidos nos anos anteriores é possível perceber a sua variedade, que afirma a preocupação da escola em trabalhar as questões ambientais com todas as turmas. Para ela, a Educação Ambiental é importante nas escolas, na perspectiva de “criar a cultura da preservação e sustentabilidade para as gerações futuras”.

**Figura 14** – Atividades Relacionadas à Educação Ambiental



Fonte: Facebook da Unidade Escolar (2020)

Apesar do enfrentamento à pandemia, que prevê dentre as suas principais ações a manutenção do isolamento social, a Prefeitura de Morrinhos, por meio da Superintendência Municipal de Meio Ambiente, reforçou a importância das ações de preservação no Parque Ecológico, Lago Recanto das Araras e Lago do Cristina Park, bem como nas nascentes e ribeirões por meio da disponibilização de vídeos. Em cada ano é apresentado um tema diferente, no ano de 2019 a temática foi Coleta Seletiva, “tendo em vista a necessidade de se adotar políticas públicas que incentivem o consumo consciente e adoção de um sistema eficiente de gestão integrada de resíduos sólidos” (MORRINHOS, 2019).

### **5.3 Escola Municipal Lindolfo Alves Pinto**

A Escola Municipal Lindolfo Alves Pinto, situada no Povoado da Marcelânia, entre Morrinhos e Caldas Novas, teve suas atividades iniciadas em 1950, mas, oficialmente foi criada pela Lei Municipal nº 1.197, 20 de agosto de 1993. Segundo relatórios do município, a construção foi iniciada com uma pequena verba do Estado e concluída com a ajuda da comunidade local (Figura 15).

O Sr. Lindolfo Alves Pinto foi o escolhido para ser o patrono da escola pelo fato de ter incentivado a educação, hospedando as primeiras professoras em sua residência. Assim, através da Lei Municipal nº 42, 07 de maio de 1971, autorizado pela Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 298/1996, recebeu tal denominação.

**Figura 15** – Escola Municipal Lindolfo Alves Pinto



Fonte: Google Maps (2020)

A unidade escolar tem como Diretora a Professora Liamar Aparecida Santos Soares Elizariario, graduada em Geografia e em Direito, pós-graduada em Direito Civil e do Consumidor. Já teve como diretores: Neuza Maria Marcelino Barbosa (2000-2004); Ênio Roberto de Barros (2005); Joana Geralda da Silva e Cunha (2006-2012).

Em janeiro de 2000, a Escola foi reconhecida pela SEMED como Escola Polo, por situar-se no meio rural com várias classes e atende estudantes de diversas regiões, a saber: Marcelânia, Almas, Vinagre, Fazenda Piracanjuba, Mata dos Godoi, Chapadão, Barreiro e outras mais. Os alunos que não residem no povoado são transportados por ônibus e Kombi pelo Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE).

Com área total de 618,96 m<sup>2</sup>, a unidade é composta por 01 sala de direção, 01 sala de secretaria, 01 sala de professores, 06 salas de aula, 01 despensa, 01 depósito, 01 cozinha, 02 banheiros para os funcionários, 02 banheiros para os alunos (01 masculino e 01 feminino). A escola conta, ainda com pátio e área de lazer, é cercada por tela nos quatro lados e dispõe de rede de abastecimento de água e caixa d'água.

A infraestrutura é considerada boa, todas as salas de aula possuem iluminação artificial e natural, são arejadas e o espaço é adequado à quantidade de vagas oferecidas. Sendo que, de acordo com o PPP (2020c), após a implantação do laboratório de informática deveria ser construída mais duas salas para oferecer mais comodidade aos estudantes e profissionais. A sala destinada aos professores também funciona como biblioteca. A unidade escolar disponibiliza uma ampla área de lazer para a recreação de seus alunos (Figura 16).

**Figura 16** – Área de Lazer com Cobertura Móvel e Gramado Natural



Fonte: Facebook da Unidade Escolar (2020)

A escola tem autorização para ofertar a Educação Infantil na modalidade Pré-Alfabetização e Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano. O horário de funcionamento é das 12:30 às 16:55 horas. Além da diretora, a escola possui uma coordenadora, três professoras, duas merendeiras e um oficial de serviços gerais. O corpo discente é formado por crianças de 04 a 12 anos de idade, com um total de 26 alunos, assim distribuídos:

**Quadro 8** – Distribuição das Turmas da E. M. Lindolfo Alves Pinto

<b>TURMA MULTISSERIADA</b>	<b>ANO</b>	<b>NÚMERO DE ALUNOS</b>
<b>A</b>	Jardim I	4
	Jardim II	3
<b>B</b>	1º ano	3
	2º ano	4
	3º ano	3
<b>C</b>	4º ano	4
	5º ano	5
<b>TOTAL</b>		<b>26 alunos</b>

Fonte: PPP (2020c) – Elaboração da Autora (2020)

O PPP é definido pela Equipe Escolar como “uma direção, um rumo para as ações da escola. Uma ação intencional que deve ser definida coletivamente, com conseqüente compromisso coletivo”. Considera que é importante entender o PPP na sua globalidade, “isto é, naquilo que diretamente contribui para os objetivos prioritários da escola, que são as

atividades educacionais, e, naquilo, cuja contribuição é indireta, ou seja, as ações administrativas” (PPP, 2020c, p. 3).

Nesse sentido, defende que no processo de construção do PPP é fundamental levar em consideração a realidade que circunda a escola, já que “não levar em consideração os aspectos sociais que envolvem a escola no planejamento educacional, mesmo em nível micro, pode fazer com que o planejamento falhe em seus resultados” (PPP, 2020c, p. 3).

Assim, direção, coordenação e professores assumem uma proposta humanista, tendo em vista redimensionar o tempo e o espaço escolar, voltado para a sociedade do conhecimento e não da informação, e, procura superar a cultura tradicionalmente assumida de simples transmissão de conhecimento, avançando no sentido da pesquisa e da construção de novos saberes a partir do convívio e das inter-relações das áreas do conhecimento e destas com a realidade (PPP, 2020c).

A Educação Ambiental está presente no cronograma de atividades da unidade escolar com atividades na horta, visitas ao Parque Ecológico, Projeto Agrinho, Projeto Campo Limpo, visitas dos alunos do 3º, 4º e 5º anos às casas dos moradores da comunidade levando informativos sobre reciclagem, fornecendo sacos plásticos para a coleta de lixo e mudas para o plantio de árvores, demonstrando a importância de se preservar o meio ambiente.

**Figura 17** – Visita ao Parque Ecológico



Fonte: Facebook da Unidade Escolar (2020)

Paulo Freire é referenciado no PPP para fortalecer a necessidade de um diagnóstico escolar como “uma ferramenta problematizadora da realidade com a qual esperamos que os

sujeitos em alteridade se situem histórica e culturalmente e que busquem respostas compartilhadas para os desafios que compartilham”. Freire valoriza “a educação como prática política libertadora para que possamos participar da História, questionando as contradições e injustiças que permeiam as relações humanas”, além de analisar a situação e identificar problemas ou limitações, aprofundar essas limitações identificadas e procurar soluções (PPP, 2020c, p. 10).

Nos aspectos sociais, mais uma vez é possível ver propostas que convergem para a Educação Ambiental, ao expressar que a unidade escolar procura “desenvolver uma prática de ensino e aprendizagem capaz de formar um aluno crítico da realidade social, com competência de integrar-se a uma sociedade desenvolvida e democrática”, em busca de uma escola de qualidade, “que consiga formar o aluno para posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas”, alunos que sejam cumpridores de seus deveres e conhecedores de seus direitos (PPP, 2020c, p. 11).

Na tentativa de envolver a comunidade escolar na administração da escola para discutir propostas e implementar ações conjuntas, definem que a Gestão Escolar Democrática tem como perspectivas “a descentralização do poder do Diretor, a autonomia do corpo docente e do quadro administrativo, juntamente com a participação de alunos e comunidade, na construção do coletivo e na definição dos objetivos da escola”, pois para eles “a democracia implica na participação de todos, desde que leve a atingir objetivos comuns, como o desenvolvimento do senso crítico do educando, o respeito a individualidade e a troca de resultados e experiências” (PPP, 2020c, p. 17). No tópico de abrangência comunitária, diz ser objetivo da escola levar conhecimento aos alunos e o envolvimento das famílias dos educandos, além de realizar projetos em parceria da comunidade local.

A Equipe Escolar acredita que os projetos desenvolvidos na escola propiciam aos educandos condições para atender às necessidades da sociedade atual, pois “os conteúdos são contextualizados e servem de intermédios para a autonomia dos alunos, propiciando a eles uma reflexão de forma crítica, desenvolvendo formadores de opinião e, acima de tudo, que tenham autonomia”. Também destaca, que há atividades com projetos sobre a sustentabilidade, “sendo bastante discutida a importância dos recursos naturais, bem como a sua preservação, pois se trata de uma escola no meio rural” (PPP, 2020c, p. 12).

A unidade escolar procura valorizar a Educação do Campo, por meio de conteúdos e debates como a “diversificação de produtos, a utilização de recursos naturais, a agroecologia, a

questão agrária e demandas históricas por reforma agrária e demarcação de terras indígenas, a pesca ecologicamente sustentável e o preparo do solo”. Assim expressa que:

A Educação do Campo, será valorizada no Projeto Político Pedagógico, através de práticas interdisciplinares e multidisciplinares, com elaboração de projetos condizentes com a realidade da nossa comunidade, contemplando um trabalho minucioso de investigação através de pesquisa, visando considerar a cultura dos povos do campo e indígena, entendendo-os como um modo de vida social, valorizando seu trabalho, sua história, seu jeito de ser, sua relação com a natureza e como ser da natureza; levando-os a recriar sua própria história, como atitude de autovalorização (PPP, 2020c, p. 21).

De acordo com a diretora da escola Professora Liamar Aparecida Santos Soares Eliziário, a Escola Municipal Lindolfo Alves Pinto possui um pequeno espaço ambiental, mas bem aproveitado. Direção, coordenação, professores e alunos desenvolvem projetos de plantio de mudas de árvores frutíferas e seu replantio no terreno da escola, confecção de brinquedos recicláveis e de plantio de mudas nas nascentes das propriedades rurais próximas.

**Figura 18** – Plantio de Mudanças de Árvores e Comemoração do Dia do Meio Ambiente



Fonte: Facebook da Unidade Escolar (2020)

A escola também possui programas que contribuem com a preservação ambiental, sendo eles: coleta seletiva, horta comunitária e lâmpadas mais econômica. Porém, acreditam que a atuação da escola nas questões ambientais pode melhorar.

Ao ser questionada se os alunos são incentivados a desenvolver trabalhos sobre o Meio Ambiente, a resposta da Diretora foi sim, pois de acordo com o PPP é possível constatar que realmente a Educação Ambiental faz parte do planejamento escolar. Quanto aos professores, a Direção afirma que eles são incentivados a usarem o ProNEA, e as DCN's para a Educação Ambiental e, além disso, costumam receber capacitação para trabalhar as questões ambientais.

**Figura 19 – Horta Comunitária e Projeto de Reciclagem**



Fonte: Facebook da Unidade Escolar (2020)

Em relação à preservação do Cerrado, a escola tem levado palestrantes às salas de aulas para conscientizar os alunos, pois acredita que “levam seus conhecimentos aos pais e fazem cobranças”. Para a Diretora, a Educação Ambiental é importante nas escolas, pois, “leva à conscientização aos estudantes, é o meio de se chegar aos seus responsáveis para garantir o meio ambiente ecologicamente equilibrado, principalmente, nas queimadas e lixos depositados nos mananciais, bem como ter a participação de toda comunidade que é convidada a estar participando das palestras ministradas na escola”.

#### **5.4 Considerações sobre os PPP's**

Como visto, o PPP é um documento guia para gestores, professores, funcionários, alunos e pais/responsáveis, reúne propostas e planos de ação a serem executadas durante um determinado período. Na construção do PPP é preciso levar em conta a realidade dos alunos e de toda a comunidade escolar. Deve ser articulado com os interesses coletivos e compromissado com a formação do cidadão consciente, crítico e responsável para atuar de forma transformadora na sociedade, por isso é chamado de político. Além disso, precisa ser pedagógico ao definir as atividades e ações educativas que são fundamentais para o processo de ensino aprendizagem.

As três escolas trazem em seus projetos diversas definições que deixam claro o significado do planejamento e afirmam ter construído o documento coletivamente, levando em consideração a realidade que circunda a escola e as famílias dos alunos, o que representa um ponto extremamente positivo. Porém, apesar de possuírem uma fundamentação teórica clara e rica em informações, foi possível observar alguns “deslizes” nas suas elaborações.

O primeiro deslize foi a não participação de uma ou das duas escolas na elaboração integral do projeto, visto que os projetos eram praticamente idênticos, mudando apenas os dados

essenciais como nome da escola, número de alunos e outros pequenos detalhes. Em um deles, supostamente a cópia, as informações são bastante superficiais e até mesmo os dados da comunidade atendida são os mesmos utilizados pela outra escola. Além disso, não o cuidado de retirar o nome dos comércios do outro povoado, ou a parte que diz que o meio de comunicação são orelhões (o que aparece nos dois PPPs, mas já não é mais uma realidade em nenhum dos dois locais). Assim, é possível afirmar que em alguns casos o documento não vem sendo usado como deveria e pelo que parece um deles foi elaborado às pressas, copiado de um modelo pronto, ou seja, teoricamente existe a intencionalidade, contudo, não é possível afirmar como é a prática.

Outra observação é que uma das escolas não contava com o PPP de 2020 finalizado, e mesmo estando no final do ano letivo estava usando um arquivo do ano anterior que também parecia desatualizado. O conteúdo de um deles não é condizente com o sumário, demonstrando que o documento não estava mesmo finalizado. Foi possível notar ainda, muita dificuldade de uma das diretoras para encontrar o PPP da própria escola e, portanto, perceber que ele estava sendo apenas revisitado de forma superficial, somente com o propósito de ser enviado à Secretaria de Educação para cumprimento de formalidades e prazos, e não como um processo permanente de discussão, reflexão e atualização dos problemas escolares na busca de novas propostas e alternativas.

De acordo com as afirmações de Ilma Veiga (1995, p. 12-13), o PPP deve ir além do agrupamento de planos de ensino e/ou de atividades diversas, visto que, “não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”.

Por outro lado, pontos positivos podem ser observados nos três documentos, especialmente no PPP da E.M. Lindolfo Alves Pinto, que aponta algumas diretrizes para a gestão participativa e faz um planejamento elaborado com a intenção de promover uma educação inclusiva, participativa, crítica, democrática e de boa qualidade, com vistas a proporcionar ao aluno conhecimentos, habilidades e formação de valores para a sua integração e atuação no meio sociocultural, o que muito se assemelha a proposta de Educação Ambiental (PPP, 2020c). Além disso, foi possível encontrar em todas as propostas, trabalhos relacionados ao Meio Ambiente de forma interdisciplinar.

## 6. A PERCEPÇÃO AMBIENTAL DAS PROFESSORAS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA DOCENTE

De acordo com Roosevelt Fernandes et al. (2003, p. 1) “o estudo da percepção ambiental é de fundamental importância para que possamos compreender melhor as inter-relações entre o homem e o ambiente, suas expectativas, anseios, satisfações e insatisfações, julgamentos e condutas”. Esclarecemos que a palavra percepção é originária do latim *perceptio* e de acordo com a definição do *Oxford Languages* é a “faculdade de apreender por meio dos sentidos ou da mente. Consciência (de alguma coisa ou pessoa), impressão ou intuição”. Assim sendo, pode ser entendida como a representação mental da realidade, ou seja, tem relação direta com as sensações por perceber e interpretar o sentido de algo e dar significado a ele.

É muito importante atentar ao fato de que a percepção está envolvida com questões históricas, sociais e culturais, sendo ligada aos órgãos sensoriais (visão, olfato, audição, tato e paladar) envolvendo também a parte fisiológica, mental, intelectual e até mesmo a imaginação. No sentido prático, as sensações levam à percepção, que gera um significado mental (imagens mentais) que pode variar de acordo com as emoções, a imaginação, as experiências, a cultura, as necessidades e os interesses.

Alexandre Pedrini, Érika Costa e Natália Ghilardi (2010), afirmam que a percepção ambiental é etapa fundamental para se realizar qualquer atividade posterior em Educação Ambiental. Muitos autores têm se dedicado a este tipo de pesquisa por acreditar em seu potencial. Sandra Faggionato (2002, p.1), por exemplo, define a percepção ambiental como “uma tomada de consciência do ambiente pelo homem, ou seja, o ato de perceber o ambiente que se está inserido, aprendendo a proteger e a cuidar do mesmo”.

Outros conceitos também trazem como principal aspecto justamente essa relação do homem com o meio em que vive, seja ele natural, cultural ou construído. Para Guilherme Melazo (2005, p. 45) “a ‘percepção ambiental’ deve ser entendida enquanto processo participativo, envolvendo uma série de fatores sensoriais, subjetivos e valores sociais, culturais e atitudes ambientais das comunidades residentes nas cidades em relação ao espaço natural e transformado”.

Para Enrique Leff (2002, p. 21), a percepção ambiental pode ser estabelecida a partir do contexto vivido, quando afirma que “na história humana, todo saber, todo conhecimento sobre o mundo e sobre as coisas tem estado condicionada pelo contexto geográfico, ecológico e cultural em que se reproduz determinada força social”. Portanto, podemos afirmar que existem variadas percepções que costumam mudar de acordo com a cultura, a classe socioeconômica, a

idade ou mesmo as experiências de cada um, ou seja, são percepções, reações e respostas únicas e particulares.

Para o geógrafo Yi-Fu Tuan (1983, p. 4), “a percepção de uma pessoa pode ser a resposta dos sentidos aos estímulos externos, ou uma atividade proposital, na qual alguns fenômenos são claramente registrados e outros retrocedem para a sombra ou são bloqueados”. Assim, a percepção em relação a um lugar é condicionada a diversos fatores, como interesses, necessidades, vivências e experiências anteriores, mas sua abrangência não é total, ou seja, não somos capazes de perceber tudo o que nos cerca, portanto, “muito do que percebemos tem valor para nós, para a sobrevivência biológica e para propiciar algumas satisfações que estão enraizadas na cultura” (TUAN, 2012, p. 18).

Nesse sentido, Yi-Fu Tuan (1983, p. 5) desenvolveu um termo relacionado à Geografia da Percepção – a Topofolia – para descrever o “elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico”. Para o autor, a percepção que o nativo tem sobre o seu meio é complexa e carregada de valores por estar totalmente inserido nele, em sua cultura e nos mitos locais, sendo assim, sua percepção é carregada de afetividade, influenciada por experiências pessoais e condicionada por elementos do ambiente físico ou social (TUAN, 2012).

Yi-Fu Tuan (2012), ainda, se utiliza do termo Topofobia que significa a rejeição ou aversão em decorrência de uma experiência negativa ou o medo de certo indivíduo em relação a um lugar. Portanto, a vivência de cada indivíduo, o seu conjunto de experiências desenvolvido ao longo de sua história e até mesmo de seu estado mental, tem papel fundamental na percepção que tem do ambiente.

Diante dessas conceituações, buscamos aqui entender como nossos sujeitos percebem o Meio Ambiente, os problemas ambientais, como se relacionam e trabalham com eles. Um dos objetivos é, portanto, entender os diferentes modos de viver e de se relacionar com o meio na tentativa de servir como base para enriquecer o trabalho com a Educação Ambiental dentro e fora do espaço escolar, partindo da realidade do público-alvo. Nesse sentido, buscamos ainda despertar os sentidos dos educadores em relação ao seu meio, para que possam posteriormente ampliar o conhecimento do espaço onde trabalham e/ou vivem, percebendo o que antes não viam e dessa forma contribuir para uma Educação Ambiental mais efetiva.

### **6.1 O Entendimento da Classe Docente sobre a Importância da Educação Ambiental**

Esta pesquisa foi realizada com a participação de sete professoras das três escolas rurais de Morrinhos sendo que: duas possuem formação em Geografia, duas em História, duas em Letras e uma em Educação Física. A maioria delas (seis), reside na zona urbana (Morrinhos

e Caldas Novas). Todas lecionam há mais de 10 anos, sendo que uma delas possui trinta e cinco anos de experiência docente. Para preservar a identidade das entrevistadas, optamos por denominá-las de P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7.

**Quadro 9** – Formação Acadêmica das Docentes

IDENTIFICAÇÃO	FORMAÇÃO	TEMPO DE EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA
P1	História	13 anos
P2	Geografia	13 anos
P3	Geografia	35 anos
P4	Letras	11 anos
P5	Letras	14 anos
P6	História	11 anos
P7	Educação Física	10 anos

**Fonte:** Elaboração da Autora (2020)

Pelo quadro é possível perceber que nenhuma das docentes possui formação em Pedagogia e que apenas uma delas reside no povoado onde a escola se encontra, o que pode gerar uma dificuldade no trabalho com os vínculos da realidade do campo. Uma das professoras relatou que por não ter formação em Pedagogia teve mais dificuldade para trabalhar com as crianças, por outro lado, isso a fez pesquisar mais e procurar outros meios para ajudar seus alunos. Ainda completou que o trabalho no meio rural é muito bom, embora haja um certo preconceito por parte das escolas da cidade, fazendo com que se sintam muitas vezes excluídas. Contudo, a maior dificuldade citada pelas professoras foi o trabalho com as classes multisseriadas e a falta de participação e ajuda dos pais.

De acordo com Mônica Molina e Helana Freitas (2011, p. 28), as necessidades da escola rural são diferentes da escola urbana, por isso, “o perfil de educador do campo exige uma compreensão ampliada de seu papel”. Nesse sentido, o ideal seria formar professores que moram na comunidade, que conhecem a realidade do campo e estão dispostos a lutar e resistir ao lado dos sujeitos do campo. Infelizmente, como constatado, a realidade das escolas rurais de Morrinhos está muito distante deste ideal.

Segundo Mônica Molina e Maria Isabel Antunes-Rocha (2014, p. 226), as escolas do campo necessitam de educadores que além de compromisso, tenham condições teóricas e práticas “para desconstruir as práticas e ideias que forjaram o meio e a escola rural”. Assim sendo:

[...] as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação bem mais ampliada e abrangente, capaz de compreender uma série de dimensões educativas e deformativas presentes na tensa realidade do campo na atualidade. Para tanto, precisa de uma formação que o habilite a compreender a

gravidade e a complexidade dos novos processos de acumulação de capital no campo, que têm interferência direta sobre a realidade do território rural; sobre os destinos da infância e juventude do campo que ele irá educar e sobre o próprio destino e permanência das escolas do campo (MOLINA, ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 226)

No que diz respeito à percepção ambiental, a primeira pergunta direcionada às professoras foi: “O que é Meio Ambiente para você”? Muitas vezes nos deparamos com essa questão e a resposta pode ser rápida e fácil para alguns, mas, também, muito confusa para outros. Segundo o ProNEA (2005, p. 17) é preciso considerar que “uma significativa parcela dos brasileiros tem uma percepção “naturalizada” do Meio Ambiente, excluindo homens, mulheres, cidades e favelas desse conceito”. Defende que, “reverter esse quadro configura um grande desafio para construção de um Brasil sustentável, entendido como um país socialmente justo e ambientalmente seguro”. A questão seguinte versou sobre o que entendem por Educação Ambiental e observamos que o enfoque foi bastante parecido com o primeiro questionamento (Quadro 10).

**Quadro 10 – Meio Ambiente e Educação Ambiental**

DOCENTE	MEIO AMBIENTE?	EDUCAÇÃO AMBIENTAL?
P1	“Seria um habitat natural das espécies, um conjunto de seres vivos e não vivos que compõem um ecossistema”.	“Uma forma de minimizar os danos causados à natureza pela ação predatória humana”.
P2	“Meio Ambiente no meu entendimento é tudo que nos rodeia e de vital importância que contribui para uma vida saudável”.	“No meu entendimento educação ambiental ajuda na conscientização não só dos alunos, mas de todos os envolvidos no processo do ensino e aprendizagem, fazendo com que todos juntos transformem o meio em que vivem”.
P3	“É o lugar primordial para a sobrevivência do homem e dos seres vivos”.	“É um assunto muito amplo. É de suma importância a preservação ambiental, criar consciência ecológica e sustentável nas famílias, crianças e comunidade para que as futuras gerações possam usufruir dos recursos naturais existentes na natureza”.
P4	“Meio Ambiente é tudo aquilo que está relacionado à natureza e que contribui para a proliferação dos seres vivos na Terra.”	“É um estudo voltado para a conscientização do Homem, para que este, busque a preservação dos recursos naturais, que são essenciais para a sobrevivência”.
P5	“Meio ambiente é a natureza, o meio em que vivemos incluindo todos os seres e as atividades humanas. Assim, o meio ambiente é composto por toda a vegetação, animais, micro-organismos, solo, rochas, atmosfera. Também fazem parte do meio ambiente os recursos naturais, como a água e o ar e os fenômenos físicos do clima, como energia, radiação, descarga elétrica e magnetismo”.	“Educação ambiental engloba tudo que está na natureza, na conscientização dos seres humanos sobre os problemas ambientais e como ajudar a combatê-los, conservando as reservas naturais e não poluindo o meio em que vivemos”.
P6	“O meio ambiente refere-se ao conjunto de fatores físicos, químicos e biológicos que interfere na vida dos seres vivos”.	“Não tenho muito domínio sobre o referido assunto”.

P7	“A maior riqueza do nosso planeta. Por isso é fundamental expressarmos o quanto devemos, amar e respeitar a natureza”.	“Além de ensinar e praticar novos hábitos, onde devemos ensinar os alunos a preservar a natureza, com os requisitos básicos: ‘queimada, desmatamento e poluição’”. Também devemos ensinar o quanto é bonito e divertido termos plantas em casa. Assim cada vez mais as próximas gerações terão esse zelo pela natureza. As crianças precisam ter contato direto com a natureza, as escolas devem ter esse mecanismo de trabalho”.
----	--	---

Fonte: Elaboração da Autora (2020)

De acordo com as classificações apresentadas por Marcos Reigota (2009), as professoras P4, P6 e P7 apresentam uma visão predominantemente naturalista. Nas falas da P2 e da P3, predomina a concepção antropocêntrica e na P5 a globalizante. Na maioria das definições o Meio Ambiente aparece como sinônimo de natureza ou com caráter utilitarista, ou seja, o meio natural é fundamental para a sobrevivência do homem. Quando a P2 diz: “Meio Ambiente é tudo que nos rodeia e de vital importância que contribui para uma vida saudável”, o ser humano não é entendido como parte integrante do mesmo, pelo contrário é colocado no centro e o Meio Ambiente aparece como fornecedor de recursos para a sua sobrevivência.

É fundamental pontuar que as dimensões sociais, políticas, culturais e históricas praticamente não aparecem em nenhuma das definições, ou seja, o conceito de ambiente ainda não é ampliado para além dos aspectos físico-biológicos. No caso da Educação Ambiental, é possível observar o mesmo posicionamento, visto que as definições são carentes de reflexão sobre a ética ecológica e questionamentos sobre a sustentabilidade e a qualidade de vida.

Philippe Layrargues (2002, p. 190) cita duas principais concepções de Educação Ambiental, a tradicional e a crítica. A primeira tem sua prática pedagógica “voltada ao ensino de ecologia, aproximando-se da educação conservacionista, enquanto que a prática pedagógica da Educação Ambiental crítica volta-se à reflexão do funcionamento dos sistemas sociais, além dos sistemas ecológicos”. Ainda de acordo com este autor, “a EA crítica é um processo educativo eminentemente político, que visa ao desenvolvimento nos educandos de uma consciência crítica acerca das instituições, atores e fatores sociais geradores de riscos e respectivos conflitos socioambientais” (LAYRARGUES, 2002, p. 191).

Fato é que a Educação Ambiental recebeu diversas definições ao longo do tempo, surgindo como resposta à crise ambiental vivida pela sociedade contemporânea. No início, assim como a definição de Meio Ambiente, apresentavam definições naturalistas. Porém, como defende Carmem Watanabe (2011, p. 39), a função da Educação Ambiental é muito mais abrangente e realista, já que incluiu a relação homem-natureza como foco central, apesar de nem sempre ser realizada desse modo. Vejamos as suas palavras:

Por muito tempo, a Educação Ambiental foi caracterizada como a prática de atividades relacionadas aos temas da natureza como: reflorestamento, preservação, paisagens naturais, extinção de espécies animais etc. Dentro deste enfoque, a Educação Ambiental assumiu a priori um caráter naturalista, que utilizava algumas metodologias educativas como a realização de atividades (plantio de árvores, desenhos, cartazes, textos etc.) em datas comemorativas (dia da árvore, dia do meio ambiente). Não é dessa maneira que devemos fazer a Educação Ambiental (WATANABE, 2011, p. 39).

Ao analisar as atividades desenvolvidas nas três escolas, constatamos que essas metodologias citadas por Carmem Watanabe (2011) e por Philippe Layrargues (2012), na prática tradicional, ainda são muito comuns e pelas respostas confirmamos que a concepção da Educação Ambiental centrada na relação com a natureza e a conservação se fazem presentes na mentalidade de quase todas as professoras. Pelas definições é possível observar que a maioria está relacionada com os termos “preservação e natureza”, voltados ao ensino de ecologia, o que fica totalmente evidente na fala da P7, que afirmou que “devemos ensinar os alunos a preservar a natureza, com os requisitos básicos: ‘queimada, desmatamento e poluição’[...] Também devemos ensinar o quanto é bonito e divertido termos plantas em casa”.

Contudo, algumas parecem entender que a EA é muito mais ampla quando evidenciam seu papel para a tomada de consciência e aquisição de conhecimentos para transformar o meio em que vivemos e buscar soluções para as questões ambientais. Pelas práticas observadas nas atividades escolares, verificamos a ideia de aprendizagem durante a ação, inclusive levando em conta as condições locais e a valorização do contato com a natureza para promover a conscientização ambiental.

Entretanto, não foi possível apenas com o questionário afirmar se as ações são ou não transformadoras, por exemplo, quando trabalham a reciclagem ou a coleta seletiva, se preocupam em abordar o problema do lixo em sua complexidade, discutir a cultura do produtivismo, consumismo e do descartável, o que é um ponto fundamental na prática da Educação Ambiental. Como abordado na Declaração de Tbilisi (1977), é um princípio básico da Educação Ambiental, visto que é preciso “destacar a complexidade dos problemas ambientais e, em consequência, a necessidade de desenvolver o senso crítico e as habilidades necessárias para resolver tais problemas” (UNESCO/PNUMA, 1977).

Como a professora P6 afirmou não ter domínio do assunto, além das diversas discussões já apresentadas sobre a Educação Ambiental, tomamos como base os apontamentos da UNESCO (1987) que a define como um processo em movimento permanente, no qual “o indivíduo e a comunidade tomam consciência do seu Meio Ambiente e adquirem conhecimentos, habilidades, experiências, valores e a determinação que os tornam capazes de

agir, individual ou coletivamente, na busca de soluções para os problemas ambientais, presentes e futuros”.

É muito importante compreender as diversas concepções de Educação Ambiental, bem como os seus objetivos e princípios, pois como afirmado por Carlos Loureiro (2012, p. 18) a EA só apresentará resultados coerentes quando “incorporar em seu fazer cotidiano a completa contextualização da complexidade ambiental”, ou seja, os professores precisam ser capazes de incorporar “o envolvimento das dimensões social, econômica, política, ideológica, cultural e ecológica do problema ambiental em suas conexões territoriais e geopolíticas” para produzir mudanças culturais e sociais que são “necessárias para a construção de uma sociedade ecologicamente prudente e socialmente justa, incentivando não apenas a ação individual na esfera privada, mas, também a ação coletiva na esfera pública”.

Considerando ainda as afirmações de Carlos Loureiro (2003), é preciso entender que essa ação transformadora da EA possui limites, já que “não é suficiente em si realizar uma *práxis* educativa cidadã, participativa e revolucionária, se isso não se relacionar diretamente com outras esferas da vida”. No seu entendimento, seria um “idealismo ingênuo e simplista creditar à educação a ‘salvação do planeta’” (LOUREIRO, 2003, p. 40).

Foi justamente isto que afirmamos no início deste trabalho, a Educação Ambiental não é uma fórmula mágica e, portanto, sozinha não é capaz de salvar o Planeta, porém, quando seus limites são compreendidos e ela acontece de forma permanente, contextualizando a complexidade ambiental, envolvendo as diversas dimensões do problema ambiental e cumprindo sua tarefa de criar cidadãos críticos e participativos, os resultados positivos podem ser alcançados.

As professoras também foram questionadas se a EA deve ser trabalhada de forma interdisciplinar ou como uma disciplina específica. As P2, P3, P4, P5 e até mesmo a P6, que afirmou não dominar o assunto, acreditam que a Educação Ambiental deve ser trabalhada de forma interdisciplinar. A P1 e a P7, de sua parte, entendem que a EA deve ser introduzida como uma nova disciplina curricular, contrariando todos os documentos que regulamentam a Educação Ambiental, inclusive o terceiro princípio básico da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental aos países Membros – citado no Quadro 1 desta pesquisa –, que aponta ser é preciso “aplicar um enfoque interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada disciplina, de modo que se adquira uma perspectiva global e equilibrada” (UNESCO/PNUMA, 1977).

No Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, usado como referência no ProNEA, um dos princípios diz: “a educação ambiental deve

envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar” (BRASIL, 2005, p. 57). De acordo com o Artigo 8º das DCNs, ficou estabelecido que:

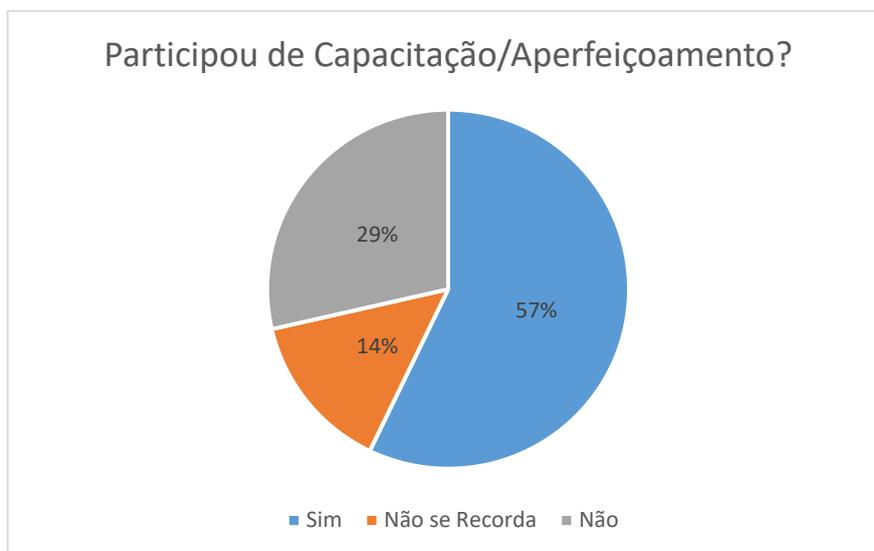
A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico (BRASIL/DCNs, 2012, p. 3).

Para facilitar o entendimento da interdisciplinaridade, Sirio Velasco (2002, p. 3) explica que “as disciplinas apesar de partirem cada uma de seu quadro de referencial teórico-metodológico, estão em situação de mútua coordenação e cooperação e estão engajadas num processo de construção de referências conceituais e metodológicas consensuais”. Assim sendo, é fundamental investir na interdisciplinaridade na Educação Ambiental para promover a ação conjunta das diferentes disciplinas curriculares direcionando o trabalho para a questão ambiental para que o aluno conheça as partes e seja capaz de relacionar o todo.

Enrique Leff (2000), por sua vez, defende que a interdisciplinaridade ambiental deve ir além, acontecendo como um diálogo de saberes, no qual o conhecimento codificado das ciências se encontre com os saberes codificados da cultura não se restringindo assim ao campo científico, acadêmico e disciplinar do conhecimento formal. Sendo assim, é por meio de uma perspectiva interdisciplinar e também globalizante que se torna possível compreender de forma adequada a complexidade ambiental.

Encontramos uma possível justificativa para o posicionamento das Professoras P1 e P7, com as informações coletas por meio da aplicação do questionamento seguinte, visto que as duas foram as únicas que não receberam alguma oportunidade de capacitação e/ou aperfeiçoamento na área ambiental (Figura 20). A P6 afirmou que não recorda se já recebeu ou não algum tipo de aperfeiçoamento, já as demais, participaram de capacitações oferecidas pela SEMED e de programas e projetos ambientais como o Programa Agrinho, o Projeto Dengue, o Programa Campo Limpo e de projetos regionais (Figura 20).

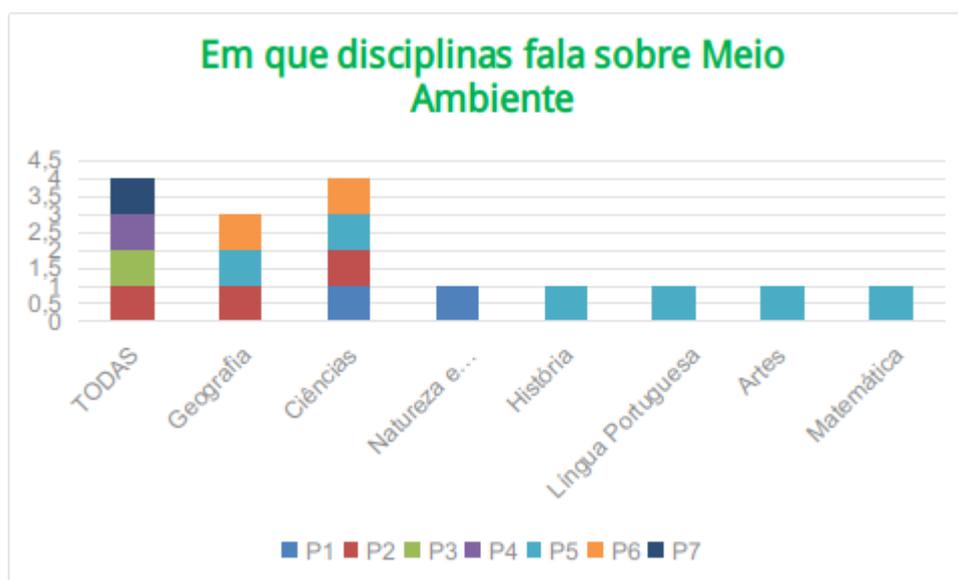
Essa deficiência na formação inicial e continuada do educador infelizmente é uma realidade nacional que segue contrariando as determinações da lei, como a CF de 1988, que estabelece no artigo 225, parágrafo 1º, inciso VI, como incumbência do Poder Público: “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL/CF, 1988).

**Figura 20** – Capacitação/Aperfeiçoamento na Área Ambiental

Fonte: Elaboração da Autora (2020)

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), por sua vez, determina, em seu artigo 11, que “a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores em todos os níveis e em todas as disciplinas”. No parágrafo único, especifica que “os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental” (BRASIL, 1999, p. 3). Assim, por mais que as recomendações expressem que a Educação Ambiental deve se constituir em um processo dinâmico, contínuo, permanente e continuado, de maneira formal e não-formal, o que constatamos é que na prática isso não acontece.

Por outro lado, todas as entrevistadas afirmaram que sempre que possível abordam o tema ambiental em sala de aula, sendo que a maioria costuma falar sobre o Meio Ambiente em todas as disciplinas, o que é fundamental, pois segundo Mauro Guimarães (2005, p. 12), o Meio Ambiente é uma “unidade que precisa ser compreendida inteira e é através de um conhecimento interdisciplinar que poderemos assimilar plenamente o equilíbrio dinâmico do ambiente”. Aliás, o primeiro princípio básico da EA, estabelecido em Tbilisi (1977) exprime que é preciso “considerar o Meio Ambiente em sua totalidade, ou seja, em seus aspectos naturais e criados pelo homem (tecnológico e social, econômico, político, histórico-cultural, moral e estético)”. Porém, algumas professoras (a minoria) especificaram que tratam da temática apenas nas aulas de Natureza e Sociedade, Ciências e Geografia (Figura 21).

**Figura 21** – Meio Ambiente: Incidência do Currículo

Fonte: Elaboração da Autora (2020)

As disciplinas disponibilizadas na Figura 21 foram apontadas pelas professoras, entretanto, a categoria “Todas”, compreende a matriz curricular em sua totalidade. A maior parte das entrevistadas percebe que para ser entendida na sua complexidade, as questões ambientais não podem ser analisadas apenas sob a ótica de uma única ciência ou disciplina. A P6, por exemplo, relatou que costuma falar sobre o Meio Ambiente em todas as disciplinas, uma vez que a transdisciplinaridade rompe com os limites impostos por cada disciplina em particular, assim sendo, a temática é discutida todas às vezes em que há alguma relação com o conteúdo ministrado em cada disciplina. Essa questão afirmada nos PCNs (1998) que evidenciam a importância de todas as disciplinas abordarem os temas transversais, entre eles o Meio Ambiente, ou seja:

Nas várias áreas do currículo escolar existem, implícita ou explicitamente, ensinamentos a respeito dos temas transversais, isto é, todas educam em relação a questões sociais por meio de suas concepções e dos valores que veiculam nos conteúdos [...] Por outro lado, sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para explicá-los; ao contrário, a problemática dos temas transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento (BRASIL, 1997a, p. 26)

Por ser um tema transversal o Meio Ambiente precisa ser trabalhado em todas as áreas do conhecimento sempre relacionado com as questões da atualidade, já que apenas uma disciplina não consegue dar conta de sua pluralidade. Aclaramos que a árvore de palavras a seguir foi elaborada a partir das respostas da seguinte questão: Quais assuntos (temas) você costuma trabalhar em Educação Ambiental? As palavras mais citadas foram: reflorestamento, preservação, queimadas e poluição, seguidas de desmatamento, biomas e lixo (reciclagem e coleta), nascentes, água e sustentabilidade.

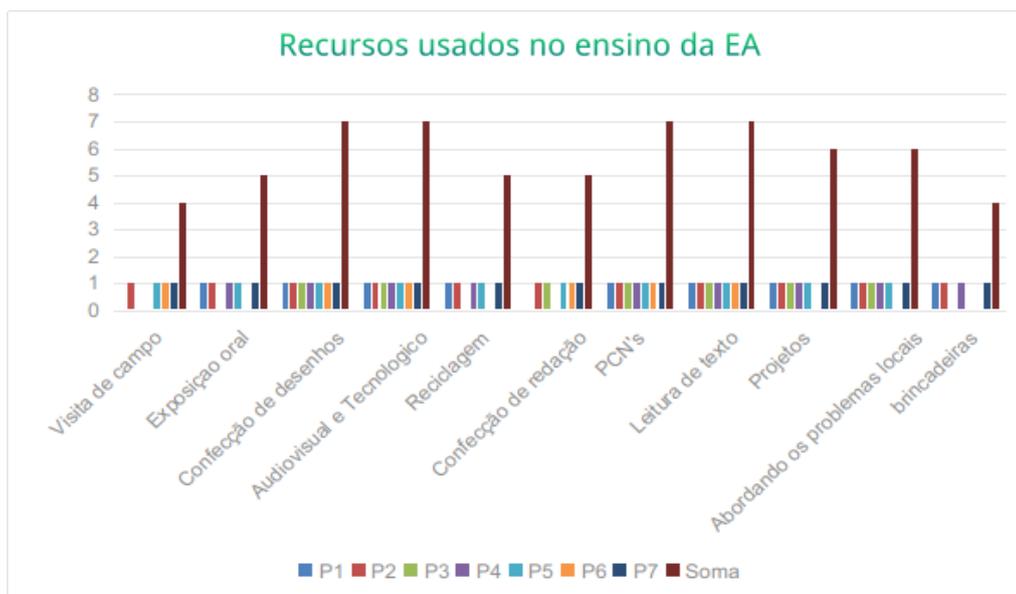
**Figura 22** – Assuntos/Temas Trabalhados na Educação Ambiental



Fonte: Elaboração da Autora (2020)

Pela árvore de palavras podemos constatar mais uma vez, que a Educação Ambiental muito se relaciona com a Ecologia, com os aspectos físicos e biológicos, portanto, expressa a carência de contextualização da complexidade ambiental, reforçando que é preciso conhecer melhor os seus princípios e objetivos, tanto aqueles dispostos no Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) e demais documentos oficiais nacionais e internacionais, quanto na literatura especializada sobre a temática.

Perguntamos às professoras que recursos utilizam para desenvolver o ensino de Educação Ambiental (Figura 23), dentre as seguintes opções: visita de campo (parques, estações ecológicas, zoológico, áreas de proteção etc.); exposição oral; audiovisual e tecnológico (filmes, reportagens, documentário, desenhos, músicas), confecção de desenhos e de redação; reciclagem; PCNs; leitura de textos; projetos; abordagem de problemas locais; brincadeiras e outros. Todas as professoras afirmaram trabalhar com confecção de desenhos, recursos audiovisuais e tecnológicos, PCN's e leitura de textos. A P7 foi a única que afirmou usar todos os recursos citados, além de apontar outros, como “aulas práticas com alguns animais e o plantio e cuidado no trabalho com a horta”.

**Figura 23** – Educação Ambiental: Recursos Didático-Pedagógicos Utilizados.

Fonte: Elaboração da Autora (2020)

Somente a P6 não utiliza a abordagem de problemas locais, o que pode dificultar a identificação dos alunos com as condições ambientais de sua região geográfica e apesar de trabalhar com a Educação Infantil, a P6 também não utiliza as brincadeiras no ensino da Educação Ambiental. A visita de campo e as brincadeiras foram as menos assinaladas, sendo a primeira pelas P2, P5, P6 e P7 e a última pelas professoras P1, P2, P4 e P7.

Entre os princípios básicos da Educação Ambiental está a utilização de “diversos ambientes educativos e uma ampla gama de métodos para comunicar e adquirir conhecimentos sobre o Meio Ambiente, acentuando devidamente as atividades práticas e as experiências pessoais” (TBILISI, 1977). Observamos que as professoras desenvolvem muitas atividades práticas o que certamente proporciona uma maior interação com os alunos, despertando o interesse dos mesmos para as questões ambientais.

Porém, é importante destacar que essa diversidade de recursos e métodos precisa destacar a complexidade ambiental tendo como base o pensamento crítico e inovador com o objetivo de promover debates e a transformação, lembrando a recomendação da BNCC de reconstruir o conhecimento dos estudantes, estimulando-os a questionar, argumentar, defender ideias e formular soluções. Retornando aos questionamentos, ao perguntarmos às professoras “se encontram dificuldades para trabalhar questões ambientais com crianças”, somente a P6 respondeu que sim, especificando que “com as crianças que ainda não dominam totalmente o sistema de escrita alfabética fica difícil trabalhar com essa temática”.

Por mais que pareça complicado trabalhar questões ambientais com crianças, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009), em seu Artigo 4º,

define que a criança é um “sujeito histórico e de direitos, e nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade”, portanto, é produtor de cultura (BRASIL/CNE/CEB, 2009).

As DCNEI (2009), ainda explicam que os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil são as interações e as brincadeiras, pois é a partir dessas experiências que as crianças serão capazes de aprender, socializar e se desenvolver de forma integral. Assim, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer são os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que asseguram na Educação Infantil, “as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2018, p. 35).

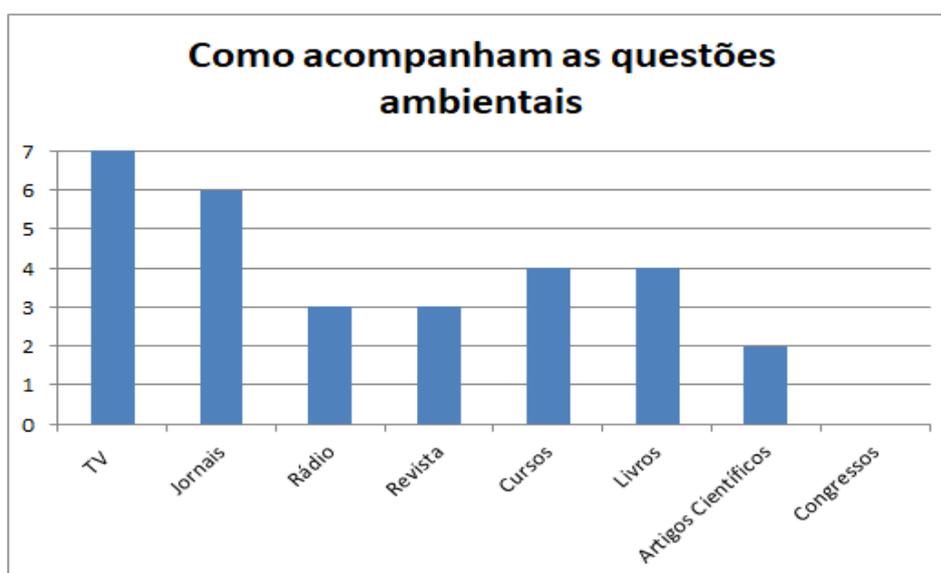
Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), a Educação Infantil (0 a 5 anos) passou a ser parte integrante da Educação Básica. Hoje não deve ser mais entendida como uma pré-escola, já que faz parte da educação formal, sendo que em 2009 passou a ser obrigatória para crianças de 4 e 5 anos. Assim, para o BNCC (2018, p. 36), por ser a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é “o início e o fundamento do processo educacional”. Neste sentido, precisa ser muito bem trabalhada e para tal, “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL/BNCC, 2018, p. 39).

Tendo como base as considerações das DCNEI e da BNCC, as dificuldades encontradas pela Professora 6 podem ser superadas com a criação de um ambiente de aprendizado que proporcione às crianças um papel ativo de aprendiz. Mesmo que ainda não saibam escrever, as questões ambientais podem ser trabalhadas nessa fase a partir de jogos, contação de histórias, desenhos, músicas, contato com a natureza, passeios, conversas, artes visuais entre outras atividades que levem em consideração os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

De acordo com Aurélia Medeiros et al. (2011, p. 2), “a Educação Ambiental é essencial em todos os níveis dos processos educativos e, em especial, nos anos iniciais da escolarização, já que é mais fácil conscientizar as crianças sobre as questões ambientais do que os adultos”. Os princípios básicos da Educação, também afirmam que é a EA deve “constituir um processo contínuo e permanente, começando pelo pré-escolar e continuando através de todas as fases do ensino formal e não formal” (TIBLISI, 1977).

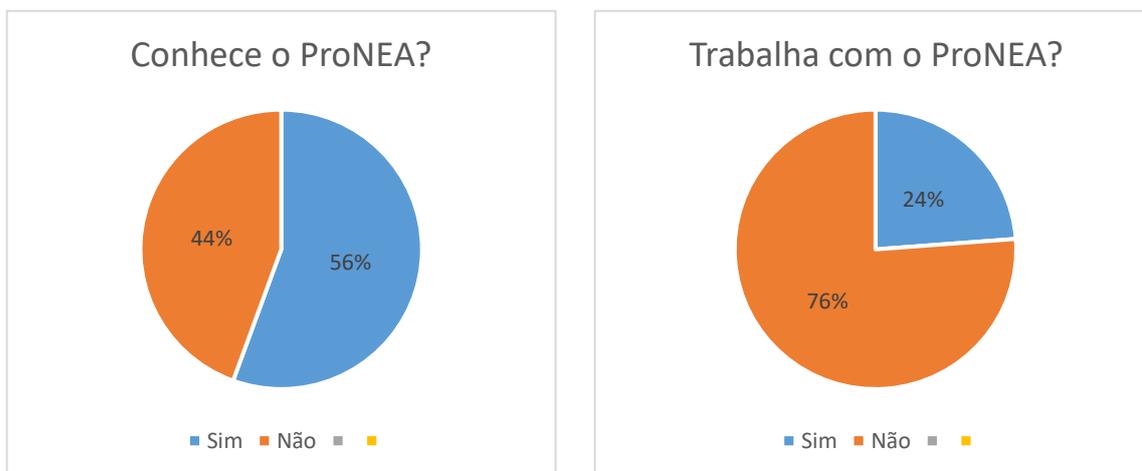
Perguntamos na sequência, “como acompanham as questões ambientais”, todas as professoras responderam acompanhar as questões ambientais pela televisão e somente a P3 não acompanha por jornais. O rádio foi marcado três vezes pelas P2, P6 e P7. A opção “revistas”, foi marcada também por três professoras: P1, P2 e P7. Quatro delas, afirmaram acompanhar também por meio de cursos (P2, P3, P5 e P6) e livros (P2, P4, P5 e P7). Somente duas (P5 e P7), acompanham por meio de artigos científicos. A opção congressos não foi marcada por nenhuma delas. Os dados reforçam que a televisão e os jornais continuam sendo os principais meios de comunicação e fontes de discussão ambiental, assim como para grande parcela da população brasileira. Nos chama atenção o fato de nenhuma professora buscar informações ambientais em congressos e somente duas acompanharem por artigos científicos (Figura 24).

**Figura 24** – Recursos Utilizados para Acompanhamento da Temática Ambiental



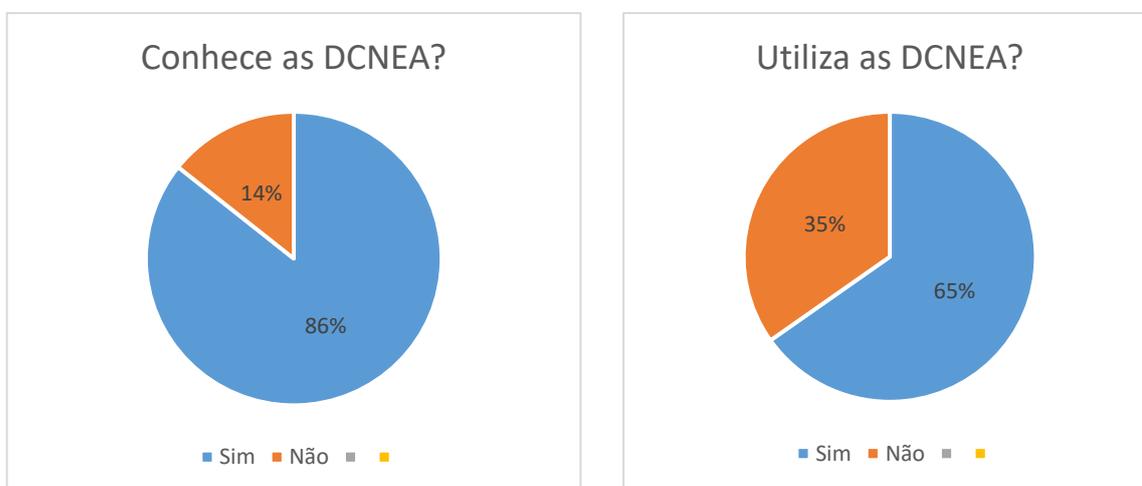
Fonte: Elaboração da Autora (2020)

É fato que a televisão, jornais e rádio são importantes meios de comunicação, porém é fundamental entender que as temáticas ambientais geralmente recebem um tratamento superficial, fragmentado e carregado de intencionalidade. Portanto, ao se informar por esses meios é elementar filtrar, levar em consideração as condições daquela produção, questionar o que foi dito e buscar mais informações em relação ao assunto. Uma boa alternativa são as produções científicas. Na sequência, as Professora P2, P3, P5 e P7, responderam que têm conhecimento sobre o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA). Todavia, apenas uma (P2), afirmou trabalhar com o Programa e citou o Projeto Campo Limpo. Vejamos as proporções afirmativas e negativas na Figura 25.

**Figura 25** – Conhece e Trabalha com o ProNEA

Fonte: Elaboração da Autora (2020)

Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), somente a P4 não conhece e a P3 apesar de conhecer, não trabalha com elas (Figura 26). Observemos os comentários efetuados pelas professoras sobre a concepção, importância e utilização dos conteúdos das DCNEA: a Professora 1 respondeu que utiliza o documento para a “reflexão de melhorias nas atitudes na relação dos seres humanos entre si e com a natureza”; a Professora 2, por sua vez, afirmou que as DCNEA são importantes para a “observância das normas curriculares entre outras normas vigentes”; A Professora 5, por seu tempo apontou que as utiliza “por meio de atividades variadas, como por exemplo projetos”; A Professora 6 que recorre ao documento para “trabalhar a interdisciplinaridade utilizando os assuntos do momento, temas recentes e acontecimentos na própria escola no quesito meio ambiente e cuidados com o espaço da escola”. Por fim, a Professora 7 associou as DCNEA ao Projeto Jeep.

**Figura 26** – Conhece e Utiliza as DCNs para a Educação Ambiental

Fonte: Elaboração da Autora (2020)

Ressaltamos, na conformidade das orientações legais em nosso País, a importância de se conhecer, abordar e explanar em sala de aula as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012, p. 3), apresentar os objetivos e propostas da Educação Ambiental, por exemplo, pois trazem orientações de caráter prático, portanto, precisa ser desenvolvida “como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades”. A resposta da P1 é bastante relevante para o trabalho da EA uma vez que, se bem realizada, pode criar uma educação transformadora, inclusive para superar a dissociação sociedade/natureza.

Todas as professoras já desenvolveram algum trabalho ou projeto sobre o Meio Ambiente, sendo o mais citado o Programa Agrinho, criado em 2008, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) em parceria com a Federação da Agricultura e Pecuária do Estado de Goiás (FAEG) e outras instituições parceiras. O Programa trabalha com temas como agropecuária, água, alimentação saudável, biodiversidade, cidadania, defensivos agrícolas, empreendedorismo, energias renováveis, esporte, ética, lazer, mudanças climáticas, protagonismo, qualidade de vida, resíduos sólidos, responsabilidade social, saúde, solo, entre outros, a depender da temática central proposta para cada ano letivo. Contudo, não podemos deixar de ressaltar que o SENAR é mantido, financiado e coordenado pelas categorias de classe do estrato dominante, portanto, faz concessões à classe trabalhadora na razão de seus interesses.

Em 2019 o tema do Agrinho foi “Cresce Campo e Cidade com Saúde e Sustentabilidade” e os assuntos trabalhados foram “Atividade Pecuária: Soluções Sustentáveis, Novas Tecnologias, Cuidados Sanitários”, “Irrigação: Eficiência no Uso dos Recursos Hídricos, Inovações Tecnológicas na Irrigação”, “Agricultura Urbana; Consumo Consciente Preservando o Meio Ambiente”, “Importância do Consumo de Carne e Leite na Alimentação” (SENAR, 2020). Vejamos nas falas das professoras os demais projetos citados, que colaboram com a construção do conhecimento ambiental e visam melhorias de atitudes e hábitos:

- P1. Classificação de espécies animais do Cerrado; Classificação de frutos do Cerrado; O cultivo de plantas medicinais.
- P2. Projeto Agrinho, Projeto Campo Limpo, Projeto Todos Contra a Dengue entre outros.
- P3. Agrinho, Campo Limpo, Semana do Meio Ambiente, Projeto Parque Ecológico.
- P4. Projeto AGRINHO; Projeto Campo Limpo; Semana do Meio Ambiente.
- P5. Reflorestamento, Visitas a parques, Reciclagem, Redações etc.
- P6. Projeto Agrinho, Plantio de árvores às margens da BR-153.
- P7. Horta na Escola.

Questionamos as professoras sobre o entendimento que possuem acerca da Sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentável e, mais uma vez, foi possível observar uma mentalidade antropocêntrica, naturalista e utilitarista nas definições (Quadro 11). Além disso,

há muita confusão entre os termos, que na maior parte das vezes foram usados como sinônimos. Somente a P2 e a P3 fizeram a diferenciação entre Sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentável.

**Quadro 11 – Sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentável**

<b>DOCENTE</b>	<b>O QUE ENTENDE POR SUSTENTABILIDADE E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL?</b>
<b>P1</b>	Seria uma vida baseada em princípios ecológicos, onde se respeite a preservação ambiental, buscando meios e investindo em produtos que visem à preservação da natureza.
<b>P2</b>	Entendo que sustentabilidade significa sustentar apoiar, conservar e cuidar, ou seja, cuidar do meio para que ele o retribua, tendo um desenvolvimento sustentável dentro de um planejamento adequado mantendo em equilíbrio o meio ambiente e o sustento econômico.
<b>P3</b>	Sustentabilidade é o uso dos recursos naturais de forma responsável para garantir que continuem existindo e possam ser aproveitados pelas próximas gerações. A preocupação com a sustentabilidade é fundamental para reduzir problemas ambientais como a poluição, efeito estufa, aquecimento global, extinção de animais e vegetais e o fim dos recursos naturais. Desenvolvimento Sustentável é o desenvolvimento capaz de suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer as necessidades das futuras gerações. É o desenvolvimento que não esgota os recursos para o futuro. Um desenvolvimento global que incorpora os aspectos de sistema de consumo com a preocupação com a natureza.
<b>P4</b>	Sustentabilidade é a preservação dos recursos naturais que atendem às necessidades dos seres humanos de maneira sustentável sem agredi-los.
<b>P5</b>	Desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento capaz de superar as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atender as necessidades das futuras gerações. É o desenvolvimento que não esgota os recursos naturais para gerações futuras.
<b>P6</b>	Usar de forma consciente os recursos naturais.
<b>P7</b>	E utilizar da natureza seus recursos sem prejudicar ou acabar com aquela fonte de recurso. Assim, preservando para as próximas gerações.

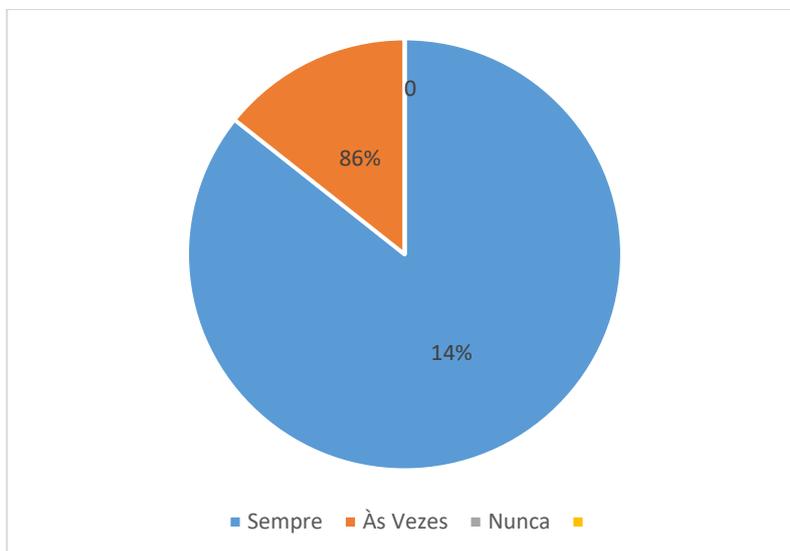
**Fonte:** Elaboração da Autora (2020)

No geral as respostas muito se assemelham à concepção utilizada pelo “Relatório Nosso Futuro Comum”, de 1987, para definir o desenvolvimento sustentável, que reforça a ideia de preservação do Meio Ambiente para as gerações futuras. Porém, nem todas elas se atentam ao fato de que o desenvolvimento sustentável é também uma nova forma de desenvolvimento econômico, com um discurso verde.

Ao serem questionadas se incentivam ações sustentáveis em sua escola, seis responderam que sempre e a P7 respondeu que às vezes. Seis delas afirmaram que sempre costumam incentivar os alunos a discutirem os problemas ambientais e apontar saídas, uma respondeu que faz isso às vezes. Na EA é muito importante que os alunos sejam sempre incentivados a discutir os problemas ambientais levando em consideração os diversos saberes, sejam eles técnico-científicos ou práticos tradicionais, para que sejam capazes de questionar,

refletir e ampliar seus conhecimentos e, como consequência, apontar saídas para os problemas que vivenciam.

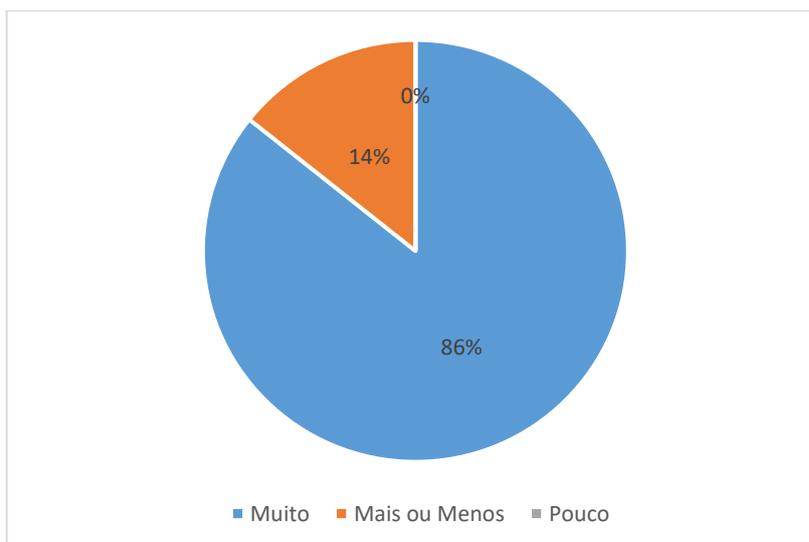
**Figura 27** – Incentiva as Ações Sustentáveis em sua Unidade Escolar



Fonte: Elaboração da Autora (2020)

Quando perguntadas se os alunos apresentam “pouco”, “mais ou menos” ou muito” interesse pela Educação Ambiental, a resposta de seis delas foi “muito”, somente a P6, disse que “mais ou menos”, o que pode ser justificado pelo fato de ainda encontrar dificuldades para trabalhar tais assuntos na Educação Infantil, como foi possível perceber em uma resposta anterior.

**Figura 28** – Interesse dos Alunos pela Temática Ambiental

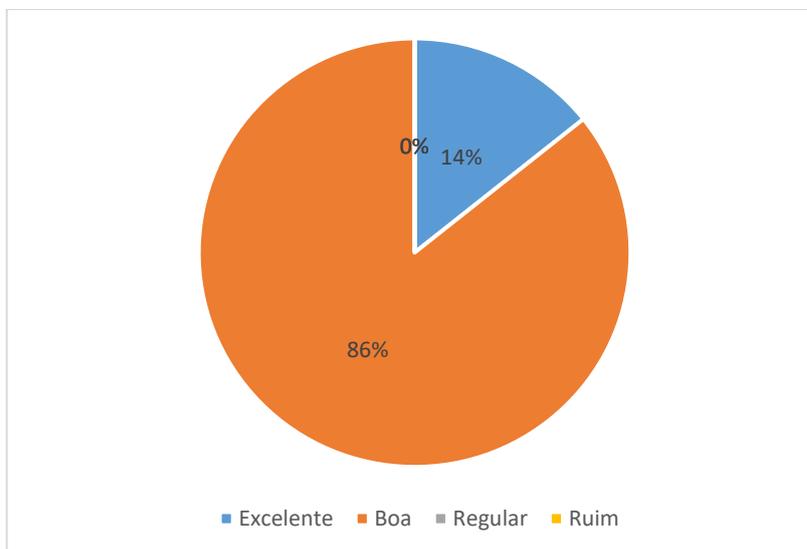


Fonte: Elaboração da Autora (2020)

Ao levarmos o questionamento para a realidade que caracteriza o bioma Cerrado, perguntamos às professoras entrevistadas se a atuação da escola sobre a importância da sua preservação é efetiva ou não, considerando as seguintes categorias: “ruim”; “regular”; “pode

melhorar”; “boa”; e, “excelente”. Somente a P6 avaliou a atuação de sua escola nas questões ambientais como “excelente” e as demais avaliaram como “boa”.

**Figura 29** – A Atuação da Unidade Escolar para a Preservação do Cerrado



**Fonte:** Elaboração da Autora (2020)

As entrevistadas – em sua totalidade – afirmaram que costumam tratar e ressaltar a importância da preservação e conservação do Cerrado. Uma delas esclareceu que faz incursões com os alunos à campo e usa os recursos tecnológicos para mostrar os pontos positivos e negativos sobre a temática, outra explicou que: “temos um projeto da Prefeitura de Morrinhos, que se chama “Sistema de Ensino Pomares”, é uma apostila que trabalho acerca dos assuntos da nossa região”. Apenas uma professora não respondeu ao questionamento. Como o Cerrado faz parte da realidade desses alunos, é muito importante que a Educação Ambiental seja orientada para a solução dos problemas locais, o que é fundamental para em seguida compreender o problema de forma global desenvolvendo consciência crítica.

Por fim, a última questão teve por intuito mensurar (de 0 a 10 pontos) o quanto as professoras se preocupam com o Cerrado. Seis atribuíram a nota máxima (10), uma apontou a nota 9 e a última atribuiu a nota 7, contexto que expressa que o nível de preocupação com o bioma é alto para a ampla maioria das professoras entrevistadas (Figura 30). As Professoras P1, P4 e P7 justificaram as notas que atribuíram na conformidade das seguintes afirmações:

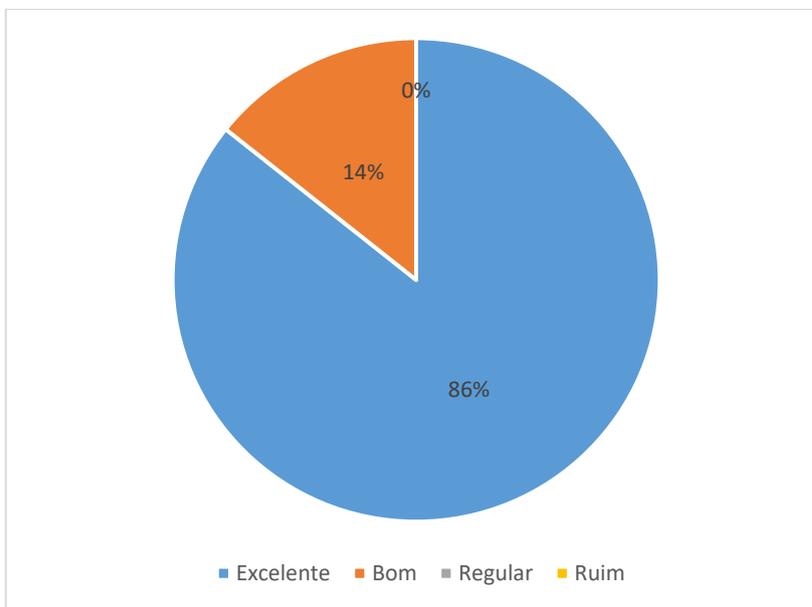
P1. Preocupo-me muito com o Cerrado sou muito grata a este bioma.

P4. O cerrado é um tipo de recurso natural com uma fauna e uma flora muito ricas e muito importantes para a nossa região.

P7. Vejo que tanto a população como o governo estão dando mais atenção aos devidos cuidados com a natureza. A grande maioria da população está investindo em recurso que não prejudique tanto o meio ambiente, como energia solar, reflorestamento das matas ciliares e preservação das nascentes, carros híbridos, reciclagem, controle moderado de queimadas e desmatamento, recuperação de córregos com rede de esgoto, leis municipais em proteção do meio ambiente, fauna e flora. Aos poucos e com novas tecnologias deixaremos de prejudicar tanto o meio ambiente. O Brasil está

iniciando um grande exemplo em educação ambiental e se continuar assim, acredito que só tem a ganhar e melhorar os projetos e leis. Mas, meu desejo é que sempre melhore e cada vez mais se debata esse conteúdo em todas fases escolares e para a população, principalmente no meio das indústrias e que não fique só no Brasil, mas se estenda ao mundo todo.

**Figura 30** – A Preocupação com a Preservação do Bioma Cerrado



Fonte: Elaboração da Autora (2020)

Em observação às inferências da Professora P7, quando expressa que “tanto a população como o governo estão dando mais atenção aos devidos cuidados com a natureza” e que “o Brasil está iniciando um grande exemplo em educação ambiental”, nota-se que seu pensamento não condiz em nada com a realidade que estamos vivenciando. Durante o governo de Jair Bolsonaro, o Ministério do Meio Ambiente sofreu o risco de ser extinto, foi anunciada a revisão de todas as Unidades de Conservação (UCs) e a potencial extinção de áreas protegidas. O Brasil está passando por um período de retrocessos, a fiscalização ambiental continua em baixa e o desmatamento e as queimadas em alta. Sendo assim, cabe aqui apresentar breves esclarecimentos do que foi e do que hoje é o Bioma Cerrado.

## 6.2 O Bioma Cerrado: Breves Esclarecimentos ao Leitor

Esclarecemos que o Cerrado, também conhecido como a Savana Brasileira, é um dos maiores e mais importantes biomas do Brasil e da América do Sul, “sua área incide sobre os seguintes estados: Goiás, Tocantins, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Bahia, Maranhão, Piauí, Rondônia, Paraná, São Paulo e Distrito Federal, além dos enclaves no Amapá, Roraima e Amazonas” (BRASIL/MMA, s/d, p. 1). Com uma área de 2.036.448 km<sup>2</sup>, ele ocupa cerca de 22% do território nacional, segundo o Ministério do Meio Ambiente, o que faz dele o segundo maior bioma do Brasil e da América do Sul. O Cerrado faz limite com outros quatro

biomas brasileiros: ao norte, encontra-se com a Amazônia, a leste e a nordeste com a Caatinga, a leste e a sudeste com a Mata Atlântica e a sudoeste, com o Pantanal (BRASIL/MMA, s/d).

De acordo com o antropólogo, geólogo e especialista no Cerrado, Altair Sales Barbosa (SERTÃO VELHO CERRADO, 2018), o bioma se concretizou totalmente na sua formação global há 45 milhões de ano; é a mais antiga das formações ambientais da história moderna do planeta Terra e possui fauna e flora especializadas. “O Cerrado é uma matriz ambiental, que se localiza nos Chapadões centrais do Brasil, no qual existe a maior diversidade florística do mundo, e existe também uma das grandes diversidades de animais do Planeta Terra”, e, acrescenta, “a existência dele é importante para o equilíbrio dos biomas que o circundam” (BARBOSA/ SERTÃO VELHO CERRADO, 2018).

Encontramos muitas informações importantes nos estudos do Professor Reuber Albuquerque Brandão (SERTÃO VELHO CERRADO, 2018), ao explicar que no Cerrado “há muitos organismos que lidaram com diferentes características climáticas do passado e sobreviveram. E, essas soluções de sobrevivência, são muito importantes, inclusive, para nossa sobrevivência”, no mundo atual. Carla Guaitanela (2018), por sua vez, afirma que o Cerrado é considerado um *hotspot*, visto que “são algumas pouquíssimas áreas do mundo que são consideradas de extrema importância por ter espécies que só se apresentam por aqui e que estão sob algum grau de ameaça”.

Para Fernando Tatagiba (SERTÃO VELHO CERRADO, 2018), a chegada e presença do homem no “sertão velho” tem alterado dramaticamente sua estrutura, sua cobertura e sua vida. Ivan Anjo Diniz (SERTÃO VELHO CERRADO, 2018), por seu tempo, coloca em questão o fato de as pessoas estarem preocupadas com a Amazônia, mas desconhecerem que o que está acontecendo no Cerrado, é de longe, muito pior e mais rápido.

Altair Sales (SERTÃO VELHO CERRADO, 2008), argumenta que tal afirmativa é verdadeira, pois o Cerrado já chegou a seu clímax evolutivo, “o que significa que uma vez degradado, não se recupera nunca mais na plenitude de sua biodiversidade. Já entrou num processo de extinção praticamente irreversível”. O geólogo exprime que, hoje o que resta são pequenas manchas de área preservada nas unidades de conservação. Não é demasiado ressaltar que:

[...] o Cerrado é o bioma que possui a menor porcentagem de áreas sobre proteção integral, apresenta apenas 8,21% de seu território legalmente protegido por unidades de conservação; desse total, 2,85% são unidades de conservação de proteção integral e 5,36% de unidades de conservação de uso sustentável, incluindo RPPNs (0,07%) (BRASIL/MMA, s/d, p. 2).

Nessa linha de pensamento, Mercedes Bustamante (SERTÃO VELHO CERRADO, 2008), apresenta dados do IBGE que revelam que 50% da cobertura original do Cerrado não

existe mais do que as limitações do bioma. Mesmo assim, muitos ainda, não acreditam no que está diante de seus olhos ou tem uma visão muito limitada dessa problemática ambiental, como é possível perceber na explicação da Professora 7.

Atualmente, o Cerrado é um dos biomas mais ameaçados do País, com um processo de devastação intensa e desenfreada, pois há anos vem enfrentando um acelerado processo de degradação ambiental devido a diversos fatores, mas, principalmente, pela expansão da agricultura e pecuária (agronegócio), realidade vivenciada pelo município de Morrinhos e região. Diante de tantos interesses econômicos, a ganância e a permissão da exploração desmedida e inconsequente de um dos biomas mais importantes do mundo, temos por resultado um enorme impacto ambiental, social e cultural no bioma e na sociedade goiana. Portanto, se faz extremamente importante trabalhar esse bioma nas escolas na tentativa de mudar esta realidade.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os complexos problemas decorrentes do processo de degradação ambiental do Planeta, percebemos a sua aceleração com a exploração do sistema capitalista e podemos afirmar que os impactos causados pelo homem podem ser sentidos em toda parte. Diante dessa realidade, é mais do que necessário e urgente, pensar na construção de uma sociedade sustentável, sendo papel, também, do sistema educacional inserir essa temática em seus currículos. É possível observar, que por mais que o tema tenha se tornado obrigatório no ensino formal, a EA ainda acontece de maneira equivocada e superficial em muitos lugares.

Vimos que o conceito de Meio Ambiente evoluiu muito no decorrer dos tempos, mesmo assim, muitos ainda, não se consideram parte integrante dele. Como principais resultados da pesquisa, observamos que a maioria das professoras tem uma visão reducionista, naturalizada e antropocêntrica, tanto em relação ao Meio Ambiente quanto em relação à Educação Ambiental, sendo que algumas acreditam que deve ser inserida como uma disciplina específica no currículo, o que vai contra todas as recomendações normativas.

Observamos que o Meio Ambiente é entendido, na maioria das vezes, como o meio natural do qual o ser humano se utiliza, esvaziado de suas dimensões políticas, sociais, históricas, culturais. Diante disso, podemos inferir que as professoras, ainda não possuem conhecimento suficiente sobre a complexidade ambiental. Portanto, para que este tipo de concepção não seja passado adiante é imprescindível que, primeiramente, os professores e gestores se reconheçam como parte do Meio Ambiente.

No que diz respeito aos programas de EA, concluímos com base no referencial teórico utilizado, que para serem efetivos devem buscar uma ação holística, crítica, inovadora e transformadora, além de promover o desenvolvimento de competências para melhorar a qualidade de vida e a preservação ambiental. Contudo, para ter sucesso a Educação Ambiental precisa privilegiar o diálogo entre saberes diversos formais e informais.

Diante de tais constatações, observamos que a compreensão integral das “questões ambientais” é de grande relevância na educação formal, sobretudo, neste momento conturbado pandêmico que estamos vivenciando. Sendo assim, se faz necessário uma reorientação de paradigmas, que certamente não pode acontecer de forma espontânea.

Precisamos ter consciência da problemática ambiental, saber que ela é fruto de nossas ações e mudar de atitude na perspectiva de que a nossa atual realidade seja transformada, de acordo com os diversos documentos e defensores da preservação do Planeta, compreender ainda que para um novo desenvolvimento é preciso que a sociedade passe por um processo de

reeducação, optando por melhores formas de utilizar os recursos naturais e ter a consciência que eles são finitos.

Defendemos o levantamento e a identificação das dificuldades realizados neste estudo, pois acreditamos que este pode servir como referência para futuras investigações e para a formulação de cursos de aperfeiçoamento na área ou projetos ambientais, que consideram a realidade e as necessidades das comunidades locais. Além disso, sugerimos que o método da percepção ambiental, com aplicação de questionários ou mapas mentais, por exemplo, seja utilizado com os alunos para entender melhor a forma como eles percebem o Meio Ambiente. Este método, em nosso entendimento é importante, pois pode aguçar o sentido das crianças e adolescentes, dando início a um novo pensar ambiental.

Enfim, acreditamos que esta pesquisa pode contribuir para estimular o interesse e a reflexão de professores, gestores, alunos, pais e comunidade acerca das questões ambientais, na perspectiva de se estender para outros segmentos da sociedade em âmbito geral, ou seja, para além dos limites dos muros das unidades escolares.

## 8. REFERÊNCIAS

- ABNT. **Sistemas da gestão ambiental - Requisitos com orientações para uso (NBR ISSO 14001:2015)**. Disponível em: <<http://abnt.org.br/paginampe/noticias/218-abnt-nbr-iso-14001-2015-sistemas-de-gest%C3%A3o-ambiental-%E2%80%94-requisitos-com-orienta%C3%A7%C3%B5es-para-uso>>. Acesso em: 01 jul. 2020.
- AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (organizadores). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Livro Eletrônico. – Recife: ANPAE, 2018.
- ANGELO, Claudio Felisoni de. A preocupação ambiental é tão desigual quanto a distribuição de renda. **Revista Época**, 30 jun. 2017. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/ciencia-e-meio-ambiente/blog-do-planeta/noticia/2017/06/preocupacao-ambiental-e-tao-desigual-quanto-distribuicao-de-renda.html>>. Acesso em: 03 ago. 2020.
- BARONI, Margaret. Ambiguidades e deficiências do conceito de desenvolvimento sustentável. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 32, n. 2., São Paulo, 1992. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rae/v32n2/a03v32n2.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2020.
- BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Educação do campo: referenciais teóricos em discussão. In: BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (org.). **Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o programa Escola Ativa**. São José: Premier, 2011. 190p.
- BEZERRA NETO, Luiz. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.
- BOFF, Leonardo. Crítica ao modelo padrão de desenvolvimento sustentável. **Portal O Tempo**. 2 de fevereiro de 2012a. Disponível em: <<https://www.otempo.com.br/opiniaio/leonardo-boff/critica-ao-modelo-padrao-de-desenvolvimento-sustentavel-1.210501>>. Acesso em: 05 jun. 2020.
- BOFF, Leonardo. Sustentabilidade: tentativa de definição. **Leonardoboff.org**. 15 de janeiro de 2012b. Disponível em: <<https://leonardoboff.org/2012/01/15/sustentabilidade-tentativa-de-definicao/>>. Acesso em: 05 jul. 2020.
- BONMANN, Patrícia Angélica. **Realidades das escolas do campo: um olhar crítico sobre espaços físicos, descasos, construção de políticas públicas e proposta pedagógica**. 2015. 58f. Monografia, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí/RS. 2015. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3624/Patricia%20Bonmann%20TCC.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 23 jul. 2019.
- BONZI, Ramón Stock. Meio século de Primavera silenciosa: um livro que mudou o mundo. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 28, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/made/article/download/31007/21665>>. Acesso em: 11 jun. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. 1981. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L6938.htm.BRASIL](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6938.htm.BRASIL)>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- BRASIL. **A implantação da educação ambiental no Brasil**. Brasília/DF: CEA/MED, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001647.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. **Agenda 21**. 1992. Brasília: MMA, 1992. Disponível em: <<https://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global.html>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC/SEB/CNE/CONSEB/UNDINE, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 03 jul. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. **Carta de Belgrado**. Brasília: MMA, 1995. Disponível em: <<https://www.mma.gov.br/informma/item/8066-carta-de-belgrado.html>> Acesso em: 14 mar. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 03 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002**. Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Brasília, 25 de junho de 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/D4281.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4281.htm)>. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. Educação ambiental: por um Brasil sustentável. **ProNEA, Marcos Legais & Normativos**. Documentos de Referência para o Fortalecimento da Política e do Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA. 4 ed. Brasília, 2014. Disponível em: <<https://www.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/98-pronea.html?download=1094:programa-nacional-de-educacao-ambiental-4%20AA-edi%20A7%20A3o>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília, em 31 de agosto de 1981. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L6938.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6938.htm)>. Acesso em: 03 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm)>. Acesso em: 03 jul.

BRASIL. **Medida Provisória nº 2.186-16, de 23 de agosto de 2001**. Dispõe sobre o acesso ao patrimônio genético, a proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado, a repartição de benefícios e o acesso à tecnologia e transferência de tecnologia para sua conservação e utilização, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/mpv/2186-16.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/2186-16.htm)>. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. **Morrinhos apresenta tecnologias voltadas à cadeia produtiva de leite em Goiás.** Goiânia: EMBRAPA/GO, 2018. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/34621555/morrinhos-apresenta-tecnologias-voltadas-a-cadeia-produtiva-de-leite-em-goias>>. Acesso em: 17 ago. 2020.

BRASIL. **O Bioma Cerrado.** Brasília: MMA, s/d. Disponível em: <<https://www.mma.gov.br/biomas/cerrado>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética / Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** meio ambiente, saúde. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

BRASIL. **Patrimônio Genético.** Brasília: MMA, 2015. Disponível em: <<https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/biodiversidade/patrimonio-genetico>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

BRASIL. **Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílio (PNAD – 2017).** Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano>>. Acesso em 12 jul. 2020.

BRASIL. **Políticas de melhoria da qualidade da educação:** um balanço institucional. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Relat.pdf>>. Acesso em: 04 jul.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA.** Documento em Consulta Nacional. Brasília: MMA/MEC, 2003. Disponível em: <[https://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/\\_arquivos/pronea3.pdf](https://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/pronea3.pdf)>. Acesso em: 03 jul.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação Ambiental.** 3 ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. Disponível em: <[https://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/\\_arquivos/pronea3.pdf](https://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/pronea3.pdf)>. Acesso em: 23 jul.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC/CNE/CP, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf)>. Acesso em: 09 jul. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf)>. Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.** Anexo 1. Brasília: MMA/MEC/ProNEA, 2005. Disponível em: <[https://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/\\_arquivos/pronea3.pdf](https://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/pronea3.pdf)>. Acesso em: 23 jul.

BRASIL/MMA. **Educação Ambiental por um Brasil sustentável: ProNEA, marcos legais e normativos**. 5 ed. Brasília: MMA/MEC, 2018. Disponível em: <<https://www.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/98-pronea.html>>. Acesso em: 09 jun. 2020.

BRUNDTLAND, Gro Harlem. Anais da Conferencia, 1994. In: SODRE, Marcelo. Padrões de Consumo, **Revista do Consumidor**, São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de Percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>> Acesso dia: 04 nov. 2019.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação**. Brasília/DF: Incra/MDA, 2008.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: A formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2017.

DIAS, Genebaldo Freire. Os Quinze anos da Educação Ambiental no Brasil: um depoimento Genebaldo Freire Dias. **Em Aberto**, Brasília, v. 10, n. 49, jan./mar. 1991. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+ambiental/37cbac3e-3bc6-4783-bc30-017a350437b5?version=1.1>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

DIAS, Reinaldo. **Sustentabilidade: origem e fundamentos; educação e governança global – modelo de desenvolvimento**. São Paulo: Atlas, 2015.

ELKINGTON, John. 25 Years Ago I Coined the Phrase “Triple Bottom Line”. Here’s Why It’s Time to Rethink It. **Havard Business Review**, v. 25, jun. 2018. Disponível em: <<https://hbr.org/2018/06/25-years-ago-i-coined-the-phrase-triple-bottom-line-heres-why-im-giving-up-on-it>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FAGGIONATO, Sandra. Percepção Ambiental. **Materiais e Textos**, n. 4, 2002. Disponível em: <[http://educar.sc.usp.br/biologia/textos/m\\_a\\_txt4.html](http://educar.sc.usp.br/biologia/textos/m_a_txt4.html)>. Acesso em: 17 nov. 2019.

FERNANDES, Roosevelt S.; SOUZA, Valdir José de; PELISSARI, Vinicius Braga; FERNANDES, Sabrina T. **Uso da percepção ambiental como instrumento de gestão em aplicações ligadas às áreas educacional, social e ambiental**. 2003. Disponível em: <[http://www.redeceas.esalq.usp.br/noticias/Percepcao\\_Ambiental.pdf](http://www.redeceas.esalq.usp.br/noticias/Percepcao_Ambiental.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2020.

FONSECA, Aldo Pinheiro da. Prefácio. In: PHILIPPI JR., Arlindo. **Interdisciplinaridade em ciências ambientais**. Navegantes. São Paulo: Signus, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13aed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 8 ed. Indaiatuba/SP: Villa das Letras, 2007.

GERALDINO, Carlos Francisco Gerencsez. Uma definição de meio ambiente. **GEOUSP – Espaço e Tempo (Online)**, São Paulo, v. 18, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2005.
- IBGE. **Censo 2010 online**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 02 out. 2020.
- JESUS, Vânia Cristina Pauluk de. Educação no campo na história educacional brasileira: alguns apontamentos. HISTEDBR, Campinas, 2005. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/V/Vania%20crisrina%20pauluk%20de%20jesus.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/V/Vania%20crisrina%20pauluk%20de%20jesus.pdf)>. Acesso em: 24 jun. 2019.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier. Do ecodesenvolvimento ao desenvolvimento sustentável: evolução de um conceito? **Proposta**, v. 25, n. 71, 1997. Disponível em: <<https://fase.org.br/wp-content/uploads/2016/06/Proposta-Revista-Trimestral-de-Debate-da-Fase-n%C2%BA-71-1997-02.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2020.
- LEFF, Enrique. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. In: PHILIPPI JR., Arlindo. **Interdisciplinaridade em ciências ambientais**. São Paulo: Signus, 2000.
- LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 6 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, n. 8, 2003. Disponível em: <<https://seer.furg.br/ambeduc/article/view/897>>. Acesso em: 5 de mai. 2020.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- MEDEIROS, Aurélia Barbosa de; MENDONÇA, Maria José da Silva Lemes.; SOUSA, Gláucia Lourenço de; OLIVEIRA, Itamar Pereira de. A importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. **Revista Faculdade Montes Belos**, v. 4, n. 1, set. 2011. Disponível em: <<http://revista.fmb.edu.br/index.php/fmb/article/view/30>>. Acesso em: 17 jul. 2020.
- MEIRA, Júlio Cesar; SANTOS, Flavio Reis dos. Reformulação urbana em Morrinho/GO: o discurso de progresso (1966-1970). In: SANTOS, Flávio Reis. **Capitalismo, degradação ambiental e sustentabilidade: diversidades e adversidades contemporâneas no Estado de Goiás**. Curitiba: Appris, 2017.
- MELAZO, Guilherme Coelho. Percepção Ambiental e Educação Ambiental: uma reflexão sobre as relações interpessoais e ambientes no espaço urbano. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, Ano VI, n. 6, 2005. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/olhasesetilhas/article/view/3477>>. Acesso em: 15 mai. 2020.
- MOLINA, Mônica C.; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores - reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso dia: 20 nov. 2019.
- MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. 2011. **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011. Disponível em:

<<https://seminarionacionallecampo2015.files.wordpress.com/2015/09/avanc3a7os-e-desafios-na-construc3a7c3a3o-da-educac3a7c3a3o-do-campo.pdf>>. Acesso em: 12 de jun. 2020.

MORRINHOS/GO. **Escolas municipais:** rurais/urbanas. Morrinhos/GO: Secretaria Municipal da Educação e Cultura, 1993.

MORRINHOS/GO. **Exposição de motivos referente ao Projeto de Lei nº 2.282, de 29 de janeiro de 2007.** Morrinhos/GO: Poder Executivo, 2007a. Disponível em:

<<https://morrinhos.go.gov.br/site/wp-content/uploads/2014/01/2.668-Escolas-Rurais.-Doao-de-rea.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2020.

MORRINHOS/GO. **Exposição de motivos referente ao Projeto de Lei nº 2.337, de 12 de agosto de 2010.** Morrinhos/GO: Poder Executivo, 2010a. Disponível em:

<<https://morrinhos.go.gov.br/site/wp-content/uploads/2014/01/2.668-Escolas-Rurais.-Doao-de-rea.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2020.

MORRINHOS/GO. **Lei Municipal nº 2.282, de 29 de janeiro de 2007.** Desativa Escolas Municipais da Zona Rural e desafeta áreas públicas. Disponível em:

<<https://morrinhos.go.gov.br/site/wp-content/uploads/2014/01/2.282-Escolas-da-Zona-Rural.-Desativao.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2020.

MORRINHOS/GO. **Lei nº 1.997, de 20 de agosto de 1993.** Altera redação de dispositivo da Lei Municipal nº 341, de 24 de novembro de 1978. Morrinhos/GO: Poder Executivo, 1993.

Disponível em: <<https://morrinhos.go.gov.br/site/wp-content/uploads/2014/01/Lei-n-1.197-de-20-de-agosto-de-1993.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2020.

MORRINHOS/GO. **Lei nº 2668, de 20 de agosto de 2010.** Altera a Lei nº 2.282, de 29 de janeiro de 2007, que desativa Escolas Municipais da Zona Rural e desafeta áreas públicas.

Morrinhos/GO: Poder Executivo, 2010. Disponível em: <<https://morrinhos.go.gov.br/site/wp-content/uploads/2014/01/2.668-Escolas-Rurais.-Doao-de-rea.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2020.

MORRINHOS/GO. Prefeitura realiza ações na Semana do Meio Ambiente. **ASCOM**, 4 de junho de 2019. Disponível em: <<https://morrinhos.go.gov.br/site/2019/06/prefeitura-realiza-acoes-na-semana-do-meio-ambiente/>>. Acesso em: 27 ago. 2020.

MORRINHOS/GO. **Resolução CME nº 03, de 27 de março de 2020.** Morrinhos/GO: Poder Executivo, 2020.

NOGUEIRA NETO, Paulo. **Uma trajetória ambientalista:** diário de Paulo Nogueira Neto. São Paulo: Empresa das Artes. 2010.

ONU. Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD). **Agenda 21.** Rio de Janeiro, 1992. Disponível em:

<<https://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global.html>>. Acesso em: 07 jun. 2019.

ONU. **Declaração da Conferência de ONU no Ambiente Humano**, Estocolmo, 5-16 de junho de 1972. Disponível em: <<https://cetesb.sp.gov.br/posgraduacao/wp-content/uploads/sites/33/2016/09/Declara%C3%A7%C3%A3o-de-Estocolmo-5-16-de-junho-de-1972-Declara%C3%A7%C3%A3o-da-Confer%C3%Aancia-da-ONU-no-Ambiente-Humano.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

ONU. **Declaração da Conferência de ONU no Ambiente Humano**, Estocolmo, 5-16 de junho de 1972. Disponível em: <<https://cetesb.sp.gov.br/posgraduacao/wp-content/uploads/sites/33/2016/09/Declara%C3%A7%C3%A3o-de-Estocolmo-5-16-de-junho-de-1972-Declara%C3%A7%C3%A3o-da-Confer%C3%Aancia-da-ONU-no-Ambiente-Humano.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

ONU. **Agenda 21.** 1992. Disponível em:

<[http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/agenda21/Agenda\\_21\\_Global\\_Integra.pdf](http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/agenda21/Agenda_21_Global_Integra.pdf)>. Acesso em 20 mar. 2020.

ONU/CMMAD. **Nosso Futuro Comum.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991. Disponível em:

<[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4245128/mod\\_resource/content/3/Nosso%20Futuro%20Comum.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4245128/mod_resource/content/3/Nosso%20Futuro%20Comum.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2020.

PEDRINI, Alexandre; COSTA, Érika Andrade; GHILARDI, Natalia. Percepção ambiental de crianças e pré-adolescentes em vulnerabilidade social para projetos de educação ambiental.

**Ciência e Educação**, Bauru/SP, v. 16, n. 1, 2010. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/S1516-73132010000100010>>. Acesso em: 09 jun. 2019.

PELICIONI, Maria Cecília Focesi; PHILIPPI JR., Arlindo. Bases Políticas, Conceituais, Filosóficas e Ideológicas da Educação Ambiental. In: PHILIPPI JR., Arlindo; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. **Educação ambiental e sustentabilidade**. 2. ed. Barueri/SP: Manole, 2014.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

RIBEIRO, Marlene. Desafios postos à educação do campo. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 50, 2013. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640298>>. Acesso em: 13 ago. 2020.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos; PALUDA, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. Concepção de Educação do Campo. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (org.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Universidade Federal da Bahia. Salvador: Editora UFBA, 2010. 216 p. Disponível em:

<<https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/cadernodidaticosobreeducacampo130409224537-phpapp02.pdf>> Acesso dia: 05 nov. 2019.

SANTOS NETO Jose Leite dos.; BEZERRA NETO, Luiz.; BEZERRA Maria Cristina dos Santos. **Trabalho e educação: estudos sobre o rural brasileiro**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2017.

SANTOS, Flávio Reis dos; BEZERRA NETO, Luiz. Políticas públicas para a educação rural no Brasil: da omissão à regulamentação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 66, dez. 2015. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643709/11225>>. Acesso em: 20 out. 2019.

SANTOS, Flávio Reis.; SILVA, Adriana Maria. Fechamento das escolas rurais e transporte escolar no município de Morrinhos/GO. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 7, n. 21, 2016. Disponível em:

<<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1222/1178>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

SANTOS, Patrícia; VINHA, Janaina Francisca de Souza Campos. Educação do/no campo: uma reflexão da trajetória da educação brasileira, 2018. **VIII Simpósio sobre Reforma Agrária e Questões Rurais**. Terra, Trabalho e Lutas no século XXI: Projetos em disputa. **Anais**. Disponível em:

<[https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor\\_2018/10/12\\_Patricia\\_Santos.pdf](https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor_2018/10/12_Patricia_Santos.pdf)> Acesso em: 10 jul. 2019.

SECAD/MEC. CADERNOS SECAD. **Educação ambiental: aprendizes de sustentabilidade**. Brasília, mar. 2007. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2020.

SENAR/GO. **Agrinho**. Disponível em: <<https://sistemafaeg.com.br/senar/programas-e-servicos/agrinho>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

SERTÃO VELHO CERRADO. **Documentário** de André D'Elia. Cinedelia, 2018.

SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia; FERRARO JUNIOR, Luiz Antonio. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31 n. 2, mai./ago. 2005. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27977/29755>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

TUAN, Yi Fu. **Espaço e lugar: a perspectivada experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.

TUAN, Yi Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: DIFEL, 2012.

UNESCO. **Carta de Belgrado: uma estrutura global para a educação ambiental**. Brasília: Governo Federal, 1975. Disponível em

<[http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/crt\\_belgrado.pdf](http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/crt_belgrado.pdf)>. Acesso em 20 abr. 2020.

UNESCO/PNUMA. **Algumas Recomendações da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental aos Países Membros**. Tbilisi, CEI, de 14 a 26 de outubro de 1977. 1977. Disponível em <<http://www.fzb.rs.gov.br/upload/20130508155354tbilisi.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma Construção Coletiva. In: **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas/SP: Papyrus, 1995.

VEIGA, José Eli da. **Sustentabilidade: a legitimação de um novo valor**. São Paulo: Editora SENAC, 2010.

VELASCO, Sirio Lopez. Perfil da Lei de Política Nacional de Educação Ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 2, jan./fev./mar. 2000. Disponível em:<[https://www.dm.ufscar.br/~salvador/homepage/pro\\_ciencias\\_2002/materialdistribuido/Educacao%20Ambiental%20e%20Meio%20Ambiente/Sirio%20artigo%20PNEA%20set%20001.pdf](https://www.dm.ufscar.br/~salvador/homepage/pro_ciencias_2002/materialdistribuido/Educacao%20Ambiental%20e%20Meio%20Ambiente/Sirio%20artigo%20PNEA%20set%20001.pdf)>. Acesso em: 18 ago. 2020.

WATANABE, Carmem Ballão. Fundamentos teóricos e prática da educação ambiental. **E-Tec Brasil**, Instituto Federal Paraná, Educação a Distância, Curitiba, 2011. Disponível em: <[http://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/659/1a\\_Disciplina\\_-\\_Fundamentos\\_Teoricos.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/659/1a_Disciplina_-_Fundamentos_Teoricos.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 18 ago. 2020.