

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA E A
MATEMÁTICA

DENISE GODOI RIBEIRO SANCHES

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA DO CAMPO: PROCESSOS,
PROCEDIMENTOS E *PRÁXIS* PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO
ESCOLAR**

MARINGÁ
2016

DENISE GODOI RIBEIRO SANCHES

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA DO CAMPO: PROCESSOS,
PROCEDIMENTOS E *PRÁXIS* PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO
ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação “Educação para a Ciência e a Matemática”, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutorado.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Olivo Rosas
Moreira

MARINGÁ
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR, Brasil)

S211e Sanches, Denise Godoi Ribeiro
Educação ambiental na escola do campo: processos, procedimentos e práxis pedagógicas no contexto escolar / Denise Godoi Ribeiro Sanches. -- Maringá, 2016.

337 f. : il. col. figs. tabs.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Lúcia Olivo Rosas
Moreira.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Exatas e da Terra, Departamento de Matemática, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, 2016.

1. Educação ambiental - Educação básica - Paraná (Estado). 2. Educação do campo - Educação básica - Paraná (Estado). 3. Projeto político pedagógico. 4. Diretrizes curriculares estaduais (DCEs) - Educação ambiental - Paraná (Estado). 5. Diretrizes curriculares estaduais (DCEs) - Educação do campo - Paraná (Estado). 6. Formação continuada de professores. 7. Política estadual de educação ambiental - Paraná (Estado). 8. Política nacional de educação ambiental - Brasil. I. Moreira, Ana Lúcia Olivo Rosas, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Exatas e da Terra. Departamento de Matemática. Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática. III. Título.

CDD 23.ed. 372.357

MRP-003531

DENISE GODOI RIBEIRO SANCHES

Educação Ambiental na escola do campo: *processos, procedimentos e práxis pedagógicas no contexto escolar*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em *Ensino de Ciências e Matemática*.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira
Universidade Estadual de Maringá – UEM




Profa. Dra. Vera Lúcia Bahl de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL



Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra
Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR



Prof. Dr. André Luis de Oliveira
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof. Dr. Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior
Universidade Estadual de Maringá – UEM

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Alfredo e Luci, amigos e conselheiros,
presentes em todo o processo de construção desta formação,
auxiliando-me em todas as minha atividades,
compreendendo minhas ausências e
ouvindo minhas análises.
Cuja vida posso dizer que resume-se
nos versos de Vinícius de Moraes:

“De tudo ao meu amor serei atento,
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em fase do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento”.

AGRADECIMENTO

À Deus, por proporcionar-me a realização de mais um sonho pessoal e profissional, dando-me a perseverança, coragem e fé para não desanimar nos momentos difíceis desta pesquisa. Assim, meu Deus, Te sou muito grata pelas pessoas, boas e nem tão boas também, que o Senhor colocou em meu caminho. Algumas delas me inspiram, me ajudam, me desafiam e me encorajam a continuar. Te agradeço, por todas as coisas que me aconteceram, pois cada uma delas, ao seu modo, me impulsionaram a concluir o curso. E, fizeram da minha jornada de tropeços, derrotas e vitórias enxergar o verdadeiro significado do amor de Deus. Que as minhas preces de gratidão cheguem ao Senhor!

À Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia, pelas orientações no sentido mais amplo, guiando meu caminho, respeitando minhas opções, permitindo-me exercer minha autonomia, fazendo-me crescer pelos desafios propostos, orientando efetivamente, com competência e segurança, meu muito obrigado.

Aos professores do Programa Educação para a Ciência e a Matemática desta Universidade que confiaram e me incentivaram quando estava sem forças para continuar, pelas valiosas contribuições que enriqueceram meu arcabouço teórico.

Em especial, a Secretária: Sandra por desenvolver seus trabalhos com competência e segurança para melhor nos atender, pelos momentos que escutou meus desabafos, meus problemas na vida acadêmica e familiar e me lançou à frente dos grandes obstáculos, registro minha gratidão que ao longo desses seis anos, apertamos um laço de amizade, de tal forma que, imensidões de tempo e distância não serão jamais capazes de desfazer; obrigada.

A todos os colegas de curso com os quais no decorrer da pesquisa troquei ideias e que contribuíram para a realização deste trabalho, em especial aquelas que em razão da proximidade, do diálogo e do companheirismo, foram-se transformando em verdadeiras amigas: Claudete, Rosângela, Michel, Marcos Paulo, Erick, Mateus, Ana Paula, muito agradeço.

Aos membros das Bancas do Colóquio: Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira, Prof. Dr. Álvaro Lorencini Júnior, Prof. Dr. Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior, Prof. PhD Marcos Antonio dos Santos Reigota, Prof.^a Dr.^a Maria Cristina dos Santos Bezerra, Prof.^a PhD Maria Teresa Esteban; da Qualificação e Defesa: Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira, Prof. Dr. Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior, Prof. Dr. André Luis de Oliveira, Prof. PhD Jorge Sobral da Silva Maia, Prof. Dr.^a Maria Cristina dos Santos Bezerra, Prof. Dr.^a Vera Lúcia Bahl de Oliveira e Prof. Dr.^a Ana Tiyomi Obara, pela disponibilidade em participar desses momentos, por todas as contribuições e questionamentos que nos levaram a novas reflexões mediante as etapas da pesquisa e sua escrita final, obrigada.

Aos meus filhos Emanuelle, Sofia e Gabriel, por me esperarem, às vezes, pacientemente com um lindo sorriso ao final de cada dia de trabalho, que

muitas vezes precisaram de mim e disfarçaram a compreensão da minha ausência devido aos “intermináveis” estudos, meu muito obrigado por continuarem me amando.

Ao meu esposo Luciano, que com sua acuidade pelo companheirismo durante a trajetória de idas e vindas, de noites mal dormidas ou nem deitadas e finais de semanas e feriados com estudos, meus sinceros agradecimentos.

Aos meus avós, Santa e Mário (*in memoriam*), pelo exemplo de fé e entusiasmo, pelos momentos de atenção com meus filhos nas minhas ausências, e que nesse instante, meu avô não está presente entre nós, mas sua interpretação pelas palavras de esperança ficarão em mim, enquanto eu viver... “O que que eu sou sem Jesus... Nada, nada, nada”, obrigado pelas suas orações.

Aos meus irmãos, Rodrigo e Cibelle, por acreditarem no meu potencial, na minha profissão, nas minhas ideias, nos meus devaneios, agradeço.

Aos meus tios, Maria Alice e Leodir e ao Lucas Augusto, pelo carinho com meus filhos e por cuidar deles em incontáveis momentos, agradeço-te.

Entendo que minha formação e a produção deste trabalho não se restringem à dimensão da minha profissão; quero expressar o reconhecimento pela colaboração das equipes pedagógicas, agentes educacionais, diretores, professores e alunos das escolas estaduais, na Faculdade e na Universidade, as quais colaboraram para que esse momento de dedicação e muito estudo tenha sucesso e se reflita na sociedade local e regional, que compartilharam reflexões e preocupações, possibilitando perceber aspectos que o nosso viés profissional ocultava, meus sinceros agradecimentos.

Agradeço, as suas orações que conversa com Deus e me cobre de fé todas as noites; aos anjos os quais encomendam para que me vistam de paz. Agradeço, por todos os dias vocês acreditaram na minha escalada, por me enviar as cordas trançadas no tear nos gestos de carinho e amor. Agradeço, pelo Sol sincero que nasce no pico da montanha e que me aquece a cada nova manhã que recomeço.

Obrigada pela presença constante de todos.

SANCHES, Denise Godoi Ribeiro. **Educação ambiental na escola do campo:** processos, procedimentos e *práxis* pedagógicas no contexto escolar. 2016. 337 p. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

RESUMO

A Educação Ambiental emerge do reflexo das discussões sobre a crise socioambiental global, realizada nos encontros internacionais e nacionais com estratégias voltadas para a Educação Básica, superior e pós graduação, bem como, para as esferas governamentais, movimentos sociais e sociedade civil à fim de contribuir para a formação do cidadão crítico, reflexivo e participativo, apto para a tomada de decisões nas diversas esferas da sociedade. Esse trabalho apresenta os resultados da pesquisa sobre a Educação ambiental em um colégio da rede pública do Estado do Paraná, na modalidade “Do Campo”, com objetivo geral de reconhecer a *práxis* da educação ambiental na escola do campo, em conformidade com os processos, procedimentos e práticas pedagógicas desenvolvidos pelos professores, equipe pedagógica e agentes educacionais I e II e com os referenciais teóricos da educação ambiental e do campo. O campo metodológico é de natureza qualitativa dos referências teóricos da pesquisa documental nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná, do Projeto Político Pedagógico do Colégio e dos Planos de Trabalhos dos Docentes do integrantes da pesquisa e na pesquisa-ação nos trabalhos no grupo de estudos. Para os procedimentos de análises metodológicas na entrevista semiestruturada e no grupo de estudos, fundamentou-se na análise de conteúdo. As considerações finais apontadas são de que a educação ambiental não está contemplada em todas as diretrizes curriculares da educação básica do estado do Paraná (DCEs). No Projeto Político Pedagógico do colégio não há destaque para a educação ambiental e o mesmo encontra-se desarticulado e desatualizado perante os referenciais de base como as DCNs, DCEs, Leis da EA e da Educação do Campo. Quanto aos planos de trabalhos docentes analisados, os pressupostos Educação Ambiental e da Educação do Campo foram encontrados em poucos PTD e não com enfoque preciso, apenas com subterfúgios que poderiam ser trabalhados por alguns docentes. Comparando com as entrevistas acreditamos que estes docentes tem conhecimento da importância do desenvolvimento das atividades de educação ambiental na educação mas não apresentam formação em educação ambiental e do campo, mesmo assim, alguns docentes entrevistados desenvolvem atividades relacionadas a educação ambiental, com exemplos nas atividades do agrícolas, de acordo com suas potencialidades e conhecimento da temática em suas áreas específicas de atuação. O grupo de estudos, caracterizou-se como formação continuada que contribuiu para a qualificação dos profissionais do colégio nas temáticas: educação ambiental e educação do campo, oportunizando um espaço para discussão e reflexão significativa na *práxis* pedagógica.

Palavras chaves: Projeto Político Pedagógico; Diretrizes Curriculares: Educação Básica, do Estado do Paraná e da Educação Ambiental; Política Nacional e Estadual da Educação Ambiental; Formação Docente e Continuada.

ABSTRACT

Environmental education emerges from the reflection of the discussions on the global environmental crisis, aroused in international and national meetings with strategies for basic education, higher and graduate, as well as to the levels of government, social movements and civil society in order to contribute for the formation of critical, reflective and participatory citizen, able to make decisions in the various spheres of society. This paper presents the partial results of the research on environmental education in a school of public state of Paraná, in the "Field" mode, with the overall objective to recognize the practice of environmental education in the school field, in accordance with the procedures, procedures and pedagogical practices developed by teachers, teaching staff and educational agents I and II and the theoretical framework of environmental education and field. The methodological field is of a qualitative nature of the theoretical references of action research. For procedures of methodological analysis (semi-structured interviews and documentary research) to unveil the survey data, referenced in the content and document analysis of the Curricular Guidelines of the State of Paraná Basic Education, Political Pedagogical College Project and Plans work of the research members of the Faculty. Partial considerations listed are that environmental education is not included in all curriculum guidelines of the state of Paraná basic education (DCEs). The Pedagogical Political Project of the college there is an emphasis on environmental education and it is disjointed and outdated before the PPP base reference (DCNs, DCEs, Laws of EA and Rural Education). As for the plans of teachers studies analyzed, the Environmental Education assumptions and field of education were found in a few PTD and not have to focus only with ideas that could be worked by some teachers. Compared to the interviews we believe that these teachers aware of the importance of developing environmental education activities in education but have no training in environmental education and field sufficient to contribute to the formation of citizens able to make environmental decisions with a positive impact on society even so, some interviewed teachers develop activities related to environmental education, with examples in agricultural activities, according to their capabilities and knowledge of the subject in their specific areas of expertise.

Key words: *Pedagogical Political Project; Curriculum Guidelines: Basic Education, the State of Paraná and Environmental Education; National Policy and State Environmental Education; Teacher Training and Continuing.*

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Acidentes ambientais

Quadro 02: Correntes da Educação Ambiental de Sauvé (2005)

Quadro 03: Novas correntes ambientais

Quadro 04: Forma o docente nas DCNs de 2015

Quadro 05: Justificativa e questões da entrevista com os docentes e equipe pedagógica da institui o do campo pesquisada

Quadro 06: Justificativa e questionamento para a entrevista aos agentes I e II

Quadro 07: Disciplinas e ano/turmas e séries dos PTD analisados

Quadro 08: Categoria 1: Indica es da Educa o Ambiental nos PTD

Quadro 09: Categoria 2: Indica es da Educa o do Campo nos PTD

Quadro 10: Categoria 3: Forma o acadêmica, disciplina e tempo de atua o dos integrantes do grupo de estudo

Quadro 11: Categoria 4: Perfil dos Agentes educacionais (AE) I e II

Quadro 12: Categoria 5: Concep o de Educa o Ambiental na *práxis* docente

Quadro 13: Categoria 6: Educa o Ambiental na forma o educacional

Quadro 14: Categoria 7: Educa o ambiental na educa o formal

Quadro 15: Subcategoria 8.1: Avanços da *práxis* da Educa o Ambiental na escola do campo

Quadro 16: Subcategoria 8.2: Limites da *práxis* da Educa o Ambiental na escola do campo

Quadro 17: Subcategoria 9: Temáticas relacionadas a EA no colégio do campo

Quadro 18: Categoria 10: Métodos de avalia o da Educa o ambiental no colégio do campo

Quadro 19: Categoria 11: Inser o da EA no conteúdo curricular do colégio do campo

Quadro 20: Categoria 12: Diretrizes Curriculares Estadual da Educa o do Campo na *práxis* docente

Quadro 21: Categoria 13: Característica do educador ambiental para a educa o do campo

Quadro 22: Categoria 14: Motiva o em participar do grupo de estudos

Quadro 23: Categoria 15: Conhecimento do histórico da Educa o ambiental

Quadro 24: Categoria 16: Concep es da Educa o Ambiental

Quadro 25: Categoria 17: Integra o das DCEEC na *práxis* pedagógica

Quadro 26: Categoria 18: Forma o docente em Educa o Ambiental.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE: Agentes educacionais
CB: Currículo Básico de Alfabetização
CEFAMs: Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
COPEP: Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CPT: Comissão Pastoral da Terra
CTS: Ciência, Tecnologia e Sociedade
CTSA: Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente
D: Docentes participantes da oficina
DCEs: Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica da Educação Básica do Paraná
DCEEC: Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Campo da Educação Básica do Paraná
DCNEA: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental
DVD: Contém informações digitais, tendo uma maior capacidade de armazenamento que o CD, devido a uma tecnologia óptica superior, além de padrões melhores de compreensão de dados.
EA: Educação ambiental
EC: Educação do campo
ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente
ECO-92: Segunda Conferência Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC: Ministério da Educação e Cultura
MP3: formato que permite o armazenamento de músicas e arquivos de áudio em um espaço relativamente pequeno, mantendo a qualidade do som.
RIO-92: Segunda Conferência Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento
NRE: Núcleo Regional de Educação
ONG: Organização Não-Governamental
PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais
PEEA: Política Estadual de Educação Ambiental
PNEA: Política Nacional de Educação Ambiental
PNUMA: Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPP: Projeto Político Pedagógico
PTD: Plano de Trabalho Docente
QFEB: Quadro de funcionários da Educação Básica
QPM: Quadro próprio do Magistério da Educação Básica
SEED: Secretaria de Estado da Educação do Paraná
TV: Televisão
UEL: Universidade Estadual de Londrina

UEM: Universidade Estadual de Maringá

UFPR: Universidade Federal do Paraná.

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UnB: Universidade Nacional de Brasília

UNIOESTE: Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I - Dos Primórdios As Concepções Das Correntes Da Educação Ambiental	27
1.1 O AMBIENTE COMO OBJETO DE DISCUSSÃO EM ENCONTROS INTERNACIONAIS E NACIONAIS.....	27
1.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	37
CAPÍTULO II - Educação Do Campo: Processos Educativos Na Diversidade Brasileira	48
2.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NASCE NO AMBIENTE RURAL.....	48
2.2 LEIS NACIONAIS E FATOS MARCANTES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	54
2.3 AS EVOLUÇÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO PELOS SOLOS BRASILEIROS	58
2.4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ: DISCUSSÕES QUE PROMOVERAM CONQUISTAS	67
CAPÍTULO III - Formação Docente: A Base Para A Educação De Qualidade	80
3.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CAMPO: AS REALIDADE E DIVERSIDADE DE OLHARES.....	97
3.2.1 <i>Políticas públicas de formação de professores da Educação do Campo</i>	102
3.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS EDUCADORES DO CAMPO	107
CAPÍTULO IV - Percurso Teórico-Metodológica: Caminhos Trilhados No Campo Da Pesquisa ...	111
4.1 PESQUISA QUALITATIVA: PERCURSO METODOLÓGICO.....	111
4.2 A PESQUISA-AÇÃO COMO MÉTODO DO PESQUISADOR.....	113
4.3 ANÁLISE DOCUMENTAL E ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	120
4.4 COLETA DE DADOS: AFLORAÇÃO DOS SINAIS.....	126
4.4.1 <i>Realização das entrevistas</i>	129
4.5 GRUPO DE ESTUDOS: A CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA POR MEIO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	136
CAPÍTULO V - Primeiros Resultados: Análises Nos Referencias Oficiais Da Instituição Escolar....	141
5.1 A EDUCAÇÃO COMO REFLEXO DA DEMOCRACIA	141
5.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: RUPTURAS COM O PASSADO E CAMINHOS TRILHADOS PARA O FUTURO.....	144
5.2.1 <i>Apresentação: formalidades</i>	148
5.2.2 <i>Identificação do estabelecimento: lócus da práxis</i>	148
5.2.3 <i>Objetivos gerais e específicos: as finalidades da instituição</i>	149
5.2.4 <i>Marco situacional: conhecendo o “colégio do campo” mais de perto</i>	152
5.2.4.1 Atendimento especializado para o aluno	153
5.2.4.2 Contextualizando o lócus: dados históricos da instituição	155
5.2.4.3 Hora atividade: o trabalho direcionado pelo professor.....	156
5.2.4.4 Findando o marco situacional do PPP.....	159
5.2.5 <i>Conhecer para construir a sociedade na prática pedagógica: marco conceitual</i>	162
5.2.5.1 Filosofia Educacional do PPP	163
5.2.5.2 Concepção Educacional: a interação da educação com a sociedade.....	165
5.2.5.3 Princípios norteadores da educação para o colégio do Campo	167
5.2.5.4 Função da escola: contribuir para formar cidadãos.....	169
5.2.5.5 Organização Curricular: pontuando as disciplinas	170
5.2.5.6 Avaliação no PPP: o conhecimento da totalidade da práxis interage com a avaliação	173
5.2.5.7 Discussões do marco conceitual no PPP.....	175
5.2.6 <i>MARCO OPERACIONAL: o coletivo interage na prática</i>	197
5.2.6.1 Organização do tempo escolar	197
5.2.6.2 Proposta de formação continuada	198
5.2.6.3 Quanto Aos Estudo Da Agenda 21 Escolar e Cultura Afro-Brasileira e Africana	200
5.2.6.4 Formas, periodicidade e proposta de registro avaliativos	202
5.2.6.5 Intervenções Pedagógicas	203
5.2.6.6 Articulação com a Família.....	204

5.2.6.7 Instâncias Colegiais	205
5.2.6.8 Acompanhamento, periodicidade e instancias envolvidas na Avaliação do PPP.....	207
5.2.6.9 Discussões do marco organizacional no PPP	208
5.3 PLANOS DE TRABALHO DOCENTE: ANÁLISES CONTEXTUALIZADAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DO CAMPO NAS PRÁXIS DOCENTES	211
5.3.1 PTD: a organização didática no processo de ensino e aprendizagem	211
5.3.2 Categoria 1: Indicações da Educação Ambiental e da Educação do Campo, nos PTD.....	213
CAPÍTULO VI - Caminhos Na Pesquisa: A Educação Ambiental Na Escola Do Campo.....	224
6.1 ENTREVISTAS: DAS FALAS E SILÊNCIOS APRESENTAM-SE OS SUJEITOS	224
6.1.1 Categoria 1: Perfil do entrevistados.....	225
6.1.1.1 Categoria 3: Perfil dos Docentes e equipe pedagógica.....	226
6.1.1.2 Categoria 4: Perfil dos Agentes educacionais	233
6.1.2 Categoria 5: Concepções de Educação Ambiental na práxis docente.....	236
6.1.2.1 Orientar para preservação e cuidado	237
6.1.2.2 Trabalhar com as normas e leis da educação ambiental, conteúdos disciplinares e conscientização ambiental.....	239
6.1.2.3 Educar para a totalidade.....	241
6.1.3 Categoria 06: Educação Ambiental na formação educacional	242
6.1.4 Categoria 7: Responsabilidade do trabalho com a temática Educação Ambiental na educação formal	246
6.1.5 Categoria 8: Avanços e limites da práxis da Educação Ambiental na escola do campo.....	248
6.1.6 Categoria 12: Diretrizes Curriculares Estadual da Educação do Campo (DCEEC) na práxis docente	255
6.1.7 Categoria 13: Característica do educador ambiental para a educação do campo.....	256
6.2 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: DIÁLOGOS COM OS SUJEITOS DA PRÁXIS PEDAGÓGICA.....	257
6.2.1 O primeiro encontro do grupo de estudos: a motivação na participação	258
6.2.1.1 A discussão do PPP no grupo estudos	270
6.2.2 O segundo encontro do grupo de estudos: Histórico da Educação ambiental	275
6.2.3 O terceiro encontro do grupo de estudos: Concepções da Educação Ambiental.....	278
6.2.4 O quarto encontro do grupo de estudos: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental.	286
6.2.5 O quinto encontro do grupo de estudos: Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná da Educação do Campo (DCEEC).	289
6.2.6 O sexto encontro do grupo de estudos: formação de professores em educação ambiental	294
CONSIDERAÇÕES FINAIS	304
REFERÊNCIAS	312

APRESENTAÇÃO

Aprender é elaborar, revisar, modificar, transformar uma maneira de estar no mundo, um complexo de relações com os outros e com si mesmo, [...] formar um novo olhar pelo seu passado e sobre suas origens, projetar ou sonhar um outro futuro, se biografar novamente.

Christine Delory-Momberg (2003, p. 126).

Meus primeiros contatos com as atividades docentes iniciaram no ano de 1991, quando ingressei no curso Técnico do Magistério referente ao 2º grau, o qual obtive, com êxito, em dezembro de 1994, o Título de “Professor do Ensino de 1º Grau de 1ª a 4ª série” por ter concluído o curso de 2º grau com habilitação em Magistério

Dando continuidade a trajetória de formação docente, em 1995, ingressei na Faculdade de Filosofia Ciência e Letras de Jacarezinho (atualmente UENP) no curso de licenciatura em Ciências, com habilitação em Biologia. E, mesmo antes da conclusão do curso de graduação, em 1997, iniciei minha prática docente no próprio colégio onde havia cursado o magistério, com a disciplina de Biologia no curso de Educação Geral.

Nos anos decorrentes as atividades docentes foram ampliando-se, pois atuo na área educacional como professora concursada nas disciplinas de Biologia e Ciências, pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, com experiências nos níveis de Ensino Fundamental Anos Finais, 6º ao 9º ano, em escolas situadas na zona urbana e rural; no Ensino Médio, em Cursos Pré-Vestibulares, Cursos de Capacitação para Docentes e Agentes Educacionais I e II das Redes Municipais e Estaduais de Ensino e no Ensino Superior.

Estas experiências proporcionaram-me reflexões constantes acerca de minha *práxis* docente, assim como a percepção da necessidade do meu aprimoramento profissional.

Com isso, faço minhas as palavras de Sabbi (p. 19, 1999)

Pouco sabemos e muito há para aprender. Estamos aprendendo um pouco mais a cada dia e assim continuamos a crescer. (...) o sentido da vida está muito intimamente relacionado a aprender e evoluir constantemente e, na medida do possível, auxiliando outros

a fazê-lo, especialmente quando se trata de aprender sobre o ser humano, o amor e a vida.

Minha práxis docente é um aprendizado contínuo e necessário para minha formação e para a formação dos sujeitos com quem trabalho, à fim de atuarem em uma sociedade menos desigual, na qual haja respeito às diversidades raciais, religiosas, intelectuais, físicas, educacionais e sociais.

Em um determinado ponto da minha trajetória como educadora, deparei-me com a obrigação de inteirar-me da problemática ambiental, percebendo de forma mais acentuada o descompasso entre homem – ambiente – tecnologia, principalmente após o fenômeno ocorrido na Inglaterra em fins do século XVII, denominado Revolução Industrial, aliado ao vertiginoso crescimento populacional ao longo dos dois séculos consecutivos.

Em 2005, à medida que o tema “Tecnologias Educacionais” foi inserido nas propostas pedagógicas da Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná, fui selecionada para participar de um Curso de Extensão na Universidade Federal do Paraná (UFPR) sobre “Mídias na Educação”. Este, me proporcionou aprendizado com um vasto referencial teórico e muitas atividades práticas para a utilização das mídias “material impresso, rádio, TV e internet” em minha *práxis* docente, tornando minhas aulas mais dinâmicas e ampliando a possibilidade de (re)construção do conhecimento dos discentes.

Além disso, participei de alguns cursos de formação continuada sobre os novos meios e procedimentos que a tecnologia proporciona ao exercício do Magistério como “A articulação das ferramentas tecnológicas às práticas educativas”; “O uso das mídias na educação”, entre outros.

Concomitante a esta temática, participei de diversos cursos sobre a temática educação ambiental e, partindo dos pressupostos teóricos internalizados, desenvolvi vários trabalhos referentes à temática em minha *práxis* docente.

Como a inserção da Educação Ambiental nas escolas foi incentivada a ser desenvolvida em forma de projetos interdisciplinares, participei de projetos e voltei para a temática educação ambiental e as tecnologias educacionais.

Como professora da rede pública, ministrei oficinas para os professores de biologia envolvendo as questões ambientais e as tecnologias disponíveis na escola, enfocando a TV multimídia; oficinas aos alunos sobre a “Educação

Ambiental” no “Projeto Fera ComCiência” e participei de diversos projetos, na escola, desenvolvendo atividades de Educação Ambiental, Drogas, Sexualidade, Alimentação Saudável, Cultura Afro-brasileira e Africana, entre outras temáticas.

Em 2009, tive a felicidade de coordenar um projeto, “Viva a Escola” financiado pela Secretaria Estadual de Educação e desenvolvida em um colégio estadual de uma região do Paraná, intitulado “O uso das mídias na construção de novos conhecimentos e na inclusão social”, no qual alunos regularmente matriculados neste estabelecimento, participaram, no período contraturno, com o objetivo de socializar o conhecimento científico, artístico e filosófico por meio do uso correto das mídias, dos programas básicos de informática com auxílio da internet, do material impresso e da TV multimídia. Ao final deste, cada aluno integrante, escreveu um artigo com uma das temáticas debatidas ao longo do projeto e os publicamos em um livro, financiado por uma editora local.

Nesse ínterim, fui Tutora de Cursos à Distância, envolvendo as temáticas de “Educação Ambiental” e “Tecnologias Educacionais” pelo Centro Educacional Espaço da Sophia e realizei algumas publicações sobre o tema.

No momento, me encontro cursando a pós-graduação *Strictu sensu*, na linha de pesquisa, Ciência, Tecnologia, Meio Ambiente e Sociedade: Inclusão e Exclusão em Processos de Ensino-Aprendizagem na Educação Científica Contemporânea, a qual essa pesquisa é pré-requisito para a conclusão do curso de doutorado.

Optei por esta linha de pesquisa porque vem ao encontro de minha formação acadêmica e atuação profissional, pois acredito que a questão ambiental está cada vez mais presente no cotidiano da sociedade contemporânea que objetiva o entender da evolução da ciência, da tecnologia e da humanidade conduzindo ao desenvolvimento socioambiental.

A educação ambiental pode contribuir efetivamente para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ela oferece instrumentos e objetivos para elaborar e reelaborar valores, condutas e atitudes que contribuem para que toda pessoa perceba sua relação com o meio ambiente e sua responsabilidade para com ele.

Em meu *lôcus* de trabalho, vivenciei a introdução da TV Multimídia nas escolas públicas de ensino fundamental anos finais e ensino médio do Estado do

Paraná, com o objetivo de auxiliar e motivar o professor em seus trabalhos diários e o aluno a interagir com os demais alunos e com o professor, proporcionando momentos de diálogos relevantes e a (re)construção de saberes. Contudo, algumas inquietações sobre o uso desta tecnologia na sala de aula, juntamente com o meu conhecimento da Constituição Federal de 1988 e das conferências nacionais e mundiais sobre a educação ambiental na educação básica levou-me a novos questionamentos e pesquisas no curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática na Universidade Estadual de Maringá sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira.

Como resultado dissertativo dessa pesquisa abordamos que as questões ambientais não foram contempladas em todas as diretrizes curriculares da educação básica do estado do Paraná (DCE), com a mesma ênfase. No Projeto Político Pedagógico do colégio pesquisado, há destaque para a inclusão de diversos projetos relacionados às questões ambientais. Quanto aos planos de trabalhos docentes analisados, a temática ambiental é mencionada nas disciplinas de arte, biologia, filosofia, geografia, história, inglês, língua portuguesa, química e sociologia e comparando os PTD com as entrevistas concluímos que diversos docentes do colégio desenvolvem atividades relacionadas a educação ambiental nas suas práticas pedagógicas.

As atividades provenientes do curso de doutorado me levaram à um campo de pesquisa conhecido pela função de um dos meus *lócus* de docente, contudo, incompreendido por mim mesma, uma escola rural. Nessa escola trabalho como professora da disciplina de Ciências desde o ano de 2002, mas sempre com o pensamento de que essa deveria ser uma extensão da escola “da cidade”, a diferença, para mim, era o ir até o bairro: estrada de chão batido, muita poeira, ponte que “roda”, carro que “atola”, que “estraga na estrada, com pouco socorro disponível”, mais distante de casa do que a escola da cidade. Mas lá a prática era diferente, a contextualização dos conteúdos, os exemplos utilizados eram baseados na própria realidade deles (aprendi isso no magistério, com a Teoria de Vygotsky), as salas com poucos alunos em comparação com as da cidade e a interação dos alunos contribuía com o processo de ensino e aprendizagem.

Como precisávamos definir meu *lócus* de pesquisa, numa conversa no grupo de pesquisa GECENA (Grupo de Estudos em Ciências, Ensino e Ambiente)

do qual sou integrante, surgiu a ideia de investigar a educação ambiental na escola do campo, essa sugestão foi levada para os membros na minha banca de colóquio que após diversas indagações e colocações, decidimos que esse seria o campo de investigação sobre a práxis da educação ambiental a qual resultou nessa tese que apresento.

INTRODUÇÃO

"O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não tem estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo"

Morin (2003)

A Educação ambiental é uma *práxis* pedagógica e social que apresenta por finalidade a transformação de valores, concepções, habilidades e atitudes, capazes de provocar mudanças nos seres humanos e na sociedade atual. Contudo, para direcionar as alterações no contexto educacional e socioambiental, torna-se necessário um olhar impressionista¹ sobre o desenrolar da história da humanidade, destacando algumas passagens significativas dos sujeitos/atores dos processos socioambientais.

As informações transformaram-se em conhecimentos somados as descobertas, invenções e as interações entre os seres humanos e o ambiente que ultrapassaram a questão da simples sobrevivência, mas a explorações desordenadas com fins de capitalização gerando as grandes crises ambientais, com seus efetivos problemas nos espaços socioambientais.

O ser humano adotou, como projeto de vida, uma equação desbalanceada: retirar, consumir e descartar. E, com os processos de incentivo a urbanização e ao crescimento demográfico da população, o ambiente natural passou a ser entendido como recurso do setor social que desencadeou um processo de destruição ambiental interligando os avanço da tecnologia com a produção industrial que desencadeou uma visão consumista, a alta produtividade, mão-de-obra barata e exploração desenfreada da matéria prima sem qualquer

¹ Olhar impressionista: relativo as características da pintura impressionista de Claude Monet, que expressa o cotidiano das pessoas e de paisagens em diferentes períodos de luminosidade. A pintura das obras impressionistas são executadas com pinceladas soltas, porém, retratando imagens quando a obra é observada na sua totalidade. Assim como o desenvolvimento das ações da Educação Ambiental no planeta, em cada localidade, apresenta suas especificidades, mas num contexto geral, podemos observar que cada parte contempla o todo.

reflexão sobre as atitudes do ser humano para com seu planeta, o que ocasionou a atual crise ambiental.

Para Morales (2009, p. 23)

A atual crise ambiental, com seus respectivos problemas, marcada pela degradação socioambiental e fruto da fragilidade dos valores e dos paradigmas que orientam a relação ser humano e natureza, intensifica-se ao longo do tempo e de forma cada vez mais acentuada a partir da Revolução Industrial, resultando na miséria, no consumismo e na exclusão social econômica, o que evidencia, notoriamente, a deterioração permanente.

Loureiro (2000, p. 24) também alerta para a necessidade de analisar o contexto social e as crises ambientais

As causas da degradação ambiental e da crise na relação sociedade-natureza não emergem apenas de fatores conjunturais ou do instinto perverso da humanidade, e as consequências de tal degradação não são apenas do uso indevido dos recursos naturais, mas sim de um conjunto de variáveis interconexas, derivadas das categorias: capitalismo / modernidade / industrialismo / urbanização / tecnocracia.

Essa deterioração é divulgada, diariamente, pelos recursos midiáticos que informam os reflexos das crises ambientais que oportunizam demais crises, como a do conhecimento, ou seja, da razão. Essa crise adentrou no ambiente escolar que afetou significativamente a razão pela qual se educa formalmente nessas instituições, visto que o educador apresenta conflitos em relação as suas próprias razões.

Japiassu (2006, p. 28) apresenta uma reflexão sobre “A crise da razão no Ocidente” instigando o pensamento as diversas situações que se precisa da razão como “para a construção de uma ponte entre as “coisas” do coração e as “coisas” da razão. (...) possui limites, não é onipotente e pode delirar. Se não podemos escapar da Razão, compete (...) definir as regras de seu bom uso.” As ideias de Japiassu convergem com os desafios da *práxis* pedagógica, pois a educação precisa construir “pontes” entre os objetivos, a fundamentação teórica-metodológica, a avaliação e ampliar essas pontes para a sociedade e consequentemente para os pressupostos da educação ambiental e do campo.

Pela referência de Japiassu (2006, p. 28) podemos afirmar que “Claro que só existe uma razão (...), mas ela se exprime em formas diversas.” Essa “razão” nos aporta a razão do processo educacional elencar as leis nacionais e estaduais para o trabalho com a educação ambiental e, em casos característicos, com a educação do campo, pois a educação ambiental foi propostas para ser trabalhada nas instituições educacionais brasileiras, em conformidade com diálogos estabelecidos entre as Organizações Não Governamentais (ONGs) e pelo Poder Público de diversas nações e, e educação do campo, originária dos modelos europeus, que foi, ao longo da elaboração das constituições federais brasileiras, abandonadas pelo poder público, passou a ser motivos de discussões, a partir da elaboração da Constituição Federal de 1988, no artigo 28, “(...) a oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação (...)” (BRASIL, 1988, p. 21).

Contudo, a educação ambiental ainda não apresentou a efetivação das suas leis e pressupostos na sua totalidade, mesmo após os diversos encontros significativos sobre a temática ambiental como, em Estocolmo (1972) que definiu a necessidade da Educação Ambiental, com adoção de medidas para um programa de educação sobre o meio ambiente com ênfase na interdisciplinaridade de cunho escolar e extraescolar, abrangendo todos os níveis de Ensino e a população em geral (BRASIL, 1998); em Belgrado (1975) que formulam princípios e orientações para um Programa Internacional de Educação Ambiental, segundo os quais, esta, deveria ser contínua, multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e voltada para os interesses nacionais (EFFTING, 2007, p. 34); em Tbilisi (1977) que elaboraram as orientações internacionais que apontaram a função da Educação Ambiental como “o importante papel de fomentar a percepção da necessidade de integração do ser humano com o meio ambiente” (GUIMARÃES, 1995, p. 15); em Moscou (1987) que discutiram a educação ambiental na formação dos profissionais, instigando e defendendo a formação de profissionais de nível técnico e universitário (MORALES, 2009, p.42); e no Rio de Janeiro (1992), a Rio-92, foi elaborada a Agenda 21, com propostas os princípios da educação para sociedades sustentáveis e responsabilidade global, envolvendo diversos segmentos da sociedade civil, órgãos governamentais e instituições sociais, científicas e educacionais (BRASIL, 1992).

As consequências da educação ambiental na esfera social está muito associado aos discursos de campanha midiáticas e, privilegiando o imediatismo para a resolução de um dado problema, com ênfase em ações comportamentais e nas perspectivas de conservação do meio natural. A educação ambiental visa a superação conceitual e prática de ações incorporadas aos elementos sociais já construídos.

As diferentes modalidades educacionais e as tendências pedagógicas trazem consigo diferentes interpretações sobre os fins e os propósitos do trabalho educacional e estão sintonizadas com determinadas concepções de natureza, de homem e de sociedade.

As concepções ambientais que cada sujeito adota na sua trajetória de vida, colabora para que demais membros da sua esfera social alcance seus próprios objetivos propostos. Para isso a função social da escola está em compreender, explicitar, interagir e reformular conhecimentos e encaminhamentos pedagógicos para contribuir com a formação de cidadãos críticos e conscientes de suas ações sociais.

Mediante as grandes discussões intergovernamentais e a sociedade civil emergem as preocupações com o ambiente, com o uso dos recursos naturais e com o bem estar do homem nas suas ações na sociedade, fundamenta-se também, a educação do campo. Essa surge com base em inúmeras reivindicações de uma classe social marginalizada e esquecida pela esfera governamental e social, pois, a escola rural iniciou-se no momento em que se instaurava a discussão a respeito da implantação da escola pública no Brasil.

Os processos de industrialização na economia, as alterações no modelo agrário exportador, a dificuldade ao acesso à educação, as necessidades das frentes de trabalho na zona urbana influenciaram os movimentos migratórios do espaço do campo para a cidade. Pensando nisso, uma parcela da sociedade formada pelos representantes da comunidade rural, dos docentes e de alguns membros da esfera governamental alertaram a sociedade em geral, para as políticas de ausência do Estado em cumprir com os direitos de todo o cidadão brasileiro, inclusive o homem que vive no meio rural, entre eles a educação.

As reivindicações estão presentes desde o início do século XX, mas se intensificaram a colaboração de alguns teóricos, políticos, sociólogos e demais

sujeitos que se mostraram integrantes ou adeptos de uma sociedade comum a todos os cidadãos brasileiros.

Os grupos deram origem aos movimentos sociais que solicitavam uma escola diferenciada em termos curriculares e de objetivos com relação à escola urbana. Nesse contexto, emergem das escolas rurais, oriundas das pequenas escolas multisseriadas, as escolas do campo, pautadas em leis específicas para esse grupo social, com identidade própria, valorização da sua comunidade, não se limitado unicamente a vida rural, mas com ressignificação para suas Propostas Pedagógicas, distanciando ainda mais do Ruralismo Pedagógico, movimento que discutiu, elaborou e divulgou proposições para a educação escolar das populações rurais.

Segundo Arroyo, Molina e Caldart (2009), o ideário do Ruralismo foi pensado para apoiar o setor agroindustrial e expandiu-se rapidamente no território nacional. Após a segunda Guerra mundial, o Movimento do Ruralismo Pedagógico conquistou junto ao Governo Federal, a criação das Escolas Normais Rurais, construídas em diferentes regiões do País. Contudo, também teve seu apogeu e posteriormente sua decadência. A escola rural volta a ser esquecida no período da ditadura militar, concomitantemente com a migração do homem do campo para a cidade.

Em Arroyo, Molina e Caldart (2009, p. 70)

A concentração de terras, o crédito para grandes empreendimentos, a mecanização das práticas agropecuárias e a implantação de todo o pacote associado à chamada “Revolução Verde” ampliavam seus índices na mesma medida em que se configurava o cenário de precariedade física, administrativa e pedagógica das escolas rurais.

Somente a partir do final dos anos 1970, do século XX, é que a escola rural volta a ocupar lugar nos centros da política pública, principalmente após as divulgações das diversas pesquisas acadêmicas que surpreenderam os índices de analfabetismo da população brasileira e em especial da população do meio rural. Mesmo assim, os investimentos e a atenção não foram imediatas, precisou do apoio de muitos sujeitos da sociedade civil, de ONGs, de movimentos sociais e de análises das escolas rurais de outros países até que o Brasil instituiu-se a Educação Do Campo no território nacional.

A educação do campo só foi reconhecida, com respeito, a partir de leis da educação do campo nacionais e estaduais, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002) e as Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná (2008), também não foram merecidamente divulgada e postas em ação, mesmo nos ambientes específicos de escolas do campo.

Mesmo assim, buscamos encontrar nessas especificidades da educação, a razão para o contínuo trabalho como docente e pesquisadora na práxis educativa e, para isso, concretizamos nossos desejos com o objetivo de “reconhecer a práxis da educação ambiental na escola do campo pelos processos, procedimentos e práticas pedagógicas desenvolvidos pelos professores, agentes educacionais I e II e equipe pedagógica” a partir das seguintes questões geradoras:

- Os docentes que lecionam nas escolas do campo incluem a educação ambiental em suas práticas pedagógicas?
- Os docentes apresentam abordagens teórico-metodológicas em relação a EA? E em relação a EA na EC?
- Esses sujeitos conhecem as DCEEC?
- Receberam formação para a práxis da EA? E para a EC? Quando e como foi desenvolvida?

Da pesquisa, estudos, diálogos e reflexão mediante as questões geradoras elaboramos os respectivos capítulos dessa tese:

No capítulo I buscamos elucidar aspectos que nortearam as discussões a respeito da educação ambiental e seu desenvolvimento ao adentrar na educação básica, no ensino superior, nos cursos de especialização e de capacitação para a formação docente.

O capítulo II versa sobre o histórico da educação do campo no Brasil e, posteriormente no Estado do Paraná, mediante as leis nacionais e estaduais elaboradas ao longo da história das políticas públicas relacionadas a educação. Todos os cidadãos brasileiros, tem o direito a uma educação de qualidade, *in lócus*, em especial, a população do campo, respeitando e valorizando sua identidade e cultura, contudo, esses direitos passaram por diversos momentos de abandono ou de *pseudo* atenção, para que, atualmente, apresentasse o devido reconhecimento

de que o homem do campo é um cidadão com capacidade para atuar criticamente e contribuir com as transformações em seu espaço e na sociedade.

No capítulo III discutiremos sobre a formação docente e, em específico da formação dos educadores do campo. Um locus antigo, contudo, abordado atualmente por leis direcionadas a esta modalidade de ensino com aporte para uma práxis docente pautada na realidade da comunidade local e com fundamentação teórico-metodológica própria para essa população.

Pelo capítulo IV apresentamos a natureza da pesquisa, papel do pesquisador no decorrer de toda pesquisa científica, os fundamentos teóricos que nortearam os procedimentos metodológicos, os instrumentos de coleta e análise dos dados.

No capítulo V apresentamos os primeiros resultados da pesquisa documental na Constituição Federal de 1988, sobre a obrigatoriedade da educação ambiental na educação básica e sua aplicabilidade pela análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio do Campo integrante da pesquisa. No Estado do Paraná, foi elaborado as Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná (DCE), publicado em 2008. Analisa o contexto geral e os marcos específicos do PPP seguindo os referenciais de Veiga (1995), da LBD nº 9394/96, das DCN (2013), da Constituição Federal (1988), a DCEEA (2010) e a DCEEC (2010).

No VI e último capítulo apresentamos os dados obtidos por meio do método de pesquisa da entrevista. As análises do perfil dos docentes e agentes educacionais I e II do colégio e dos discursos das entrevistas sobre a educação ambiental e a educação do campo na prática pedagógica sendo os resultados discutidos com os referenciais teóricos e com as análises dos encontros do grupo de estudos que realizamos com os sujeitos atuantes no colégio.

Após os capítulos referidos, constam as considerações finais, as referências de base e os anexos de todo esse processo de pesquisa.

Encerrando esse percurso introdutório, defendemos a respectiva tese:

A educação ambiental na escola do campo ainda não recebeu seu verdadeiro valor e suas práticas pedagógicas estão vinculadas a ação de preservação do ambiente natural. Acreditamos que o ensino superior e a

especialização precisam reformular suas bases curriculares e incluir a temática ambiental em todos os seus cursos, principalmente nas licenciaturas, pois são a base para a formação docente. E concretizamos que os cursos de formação continuada oportunizam a superação da dicotomia entre teoria e prática, proporcionando novos fundamentos teóricos e metodológicos, a valorização dos profissionais educacionais, a melhoria da qualidade da educação básica e, em especial, a educação do campo, contribuindo para a formação intelectual, social, política, econômica, tecnológica e ambiental de cidadãos críticos, criativos, conscientes e capazes de atuar com responsabilidade na sociedade.

CAPÍTULO I

DOS PRIMÓRDIOS AS CONCEPÇÕES DAS CORRENTES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Não só por suas relações e por suas respostas o homem é criador de cultura, ele é também “fazedor” da história. Na medida em que o ser humano cria e decide, as épocas vão se formando e reformando.

Paulo Freire, 2001.

1.1 O Ambiente como objeto de discussão em encontros internacionais e nacionais

No contexto contemporâneo, a humanidade deu continuidade aos intensos impactos ambientais acentuados pela Revolução Industrial na sobrevivência de todas as formas de vida no planeta Terra, o que desencadeou a necessidade de diálogos entre as diversas nações para se pensar em ações socioambientais que oportunizassem o traçar de novos caminhos para a vida humana, e reflexão sobre as demais consequências.

Guimarães (1995, p. 32) afirma que

(...) vivenciar as contradições existentes na realidade, realizar a potencialidade do ser através das relações políticas, sociais e com o meio ambiente, é que se faz necessário em um processo de Educação Ambiental associar atitudes reflexivas com ação, a teoria com a prática, o pensar com o fazer, para realizar um verdadeiro “diálogo” como bem define Paulo Freire em sua proposta educacional, ou seja, ter a práxis em Educação Ambiental.

Assim, a Educação Ambiental apresenta o objetivo de formar cidadãos reflexivos, críticos e direcionados para uma ação social transformadora do ambiente, tornando viável o desenvolvimento sustentável no planeta vinculando as novas exigências para o aprimoramento do homem, da sociedade e do mundo em sua plenitude.

Analisando dessa forma, o aprimoramento do homem na sociedade é considerado fruto do acaso e das suas necessidades, influenciadas pelas perspectivas do novo e, desencadeando um viés integrado ao consumismo

desenfreado² e conseqüentemente, ocasionando o agravamento das degradações do ambiente e dos conflitos socioambientais.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, houve um intenso crescimento econômico em diversos países influenciado pelo sistema econômico capitalista. Assim, o ambiente, o qual fornecia toda a matéria prima para subsidiar a indústria e a economia, foi considerado como fonte inesgotável de recursos.

No início da década de 1950, Londres, na Inglaterra, a capital do país que originou a Revolução Industrial, no século XVIII, foi envolvida por uma poluição atmosférica de origem industrial que vitimou milhares de pessoas, em 1952 e teve abrangência internacional por meio dos recursos midiáticos da época (BRASIL, 1998).

Dias (1994), relacionou essa tragédia a dois novos fatos: um na Inglaterra, que ocorreu após os debates sobre a qualidade ambiental, resultando na aprovação da Lei do Ar Puro, em 1956. E outro, nos Estados Unidos da América, com as discussões sobre as conseqüências da poluição, dando origem ao ambientalismo, que a partir de 1960, acompanhado de uma reforma no ensino de ciências, foi introduzido como uma temática ambiental, mesmo que de forma ainda "reducionista"(BRASIL, 1998).

Na década de 1960 esse cenário ambiental recebeu alguns focos de atenção, principalmente após a publicação da obra de Rachel Carson intitulada "Primavera Silenciosa" publicada em 1962, tornando-se uma referência do emergente movimento ambientalista originário nos EUA, inclusive, um dos principais alicerces do pensamento ambientalista no mundo.

Primavera Silenciosa constitui em um referencial nos diálogos sobre os desequilíbrios ecológicos acentuados pela ação humana no planeta. A autora alerta para a crescente perda da qualidade de vida produzida pelo uso indiscriminado e excessivo dos produtos químicos na agricultura e os efeitos dessa utilização sobre os recursos ambientais. Indagava sobre o modelo agrícola convencional e sua crescente dependência do petróleo como matriz energética e, ainda apresenta o despertar para o questionamento da contaminação dos alimentos, os riscos de câncer, de alteração genética e a extinção de espécies.

² Consumismo desenfreado: ato de consumir sem aparente necessidade influenciado pela mídia e pelo sistema capitalista (FERREIRA, 2009, p.533).

A decisão de realizar uma conferência mundial sobre a proteção do meio ambiente foi baseada em análises de alguns fatores como: o aumento da cooperação científica nos anos de 1960, da qual decorreram inúmeras preocupações; o aumento da publicidade dos problemas ambientais, causado especialmente pela ocorrência de catástrofes como o desaparecimento de territórios selvagens, a modificação das paisagens e acidentes como as marés negras; o crescimento econômico acelerado, gerador de uma profunda transformação das sociedades e de seus modos de vida.

Nesses termos, a década de 1960 é marcada por demais ações relacionadas ao ambiente como em 1965, que a expressão “educação ambiental” é ouvida pela primeira vez na Conferência de Educação da Universidade de Keele, na Inglaterra, onde acontece a distinção da ecologia aplicada ou da conservação para o termo educação ambiental, cujo veículo seria a biologia, para ser caracterizada como parte essencial da educação de todos os cidadãos (DIAS, 2000) e inúmeros outras dificuldades começaram a ser considerados de grandes motivos para discussão entre os cientistas e os membros da sociedade civil e governamental, para isso, no fim dos anos de 1960, deu-se início as primeiras conferências internacionais não podiam ser resolvidos de outra forma que não fossem com a cooperação internacional (LE PRESTRE, 2005).

O Brasil participou dessas discussões e, promulgou algumas leis e códigos, em meio a esse cenário. Os governantes criaram o Código Florestal Brasileiro (Lei 4771/65) (ROCCO, 2009) e a Assembleia Geral da ONU estabelece o Pacto Internacional sobre os Direitos Humanos, em 1966 (DIAS, 2000). Em 1967 é criada a Lei de Proteção à Fauna (Lei 5197/67), o Código de Pesca (Decreto de Lei 221/67) e o Novo Código de Mineração (Dec. Lei 227/67) no Brasil (ROCCO, 2009).

Em nível internacional, em 1968 foi realizado em Roma uma reunião de cientistas dos países industrializados para se discutir o consumo e as reservas de recursos naturais não-renováveis e o crescimento da população mundial até o século XXI, ficando conhecida como Clube de Roma que determina a urgência da pesquisar para a conservação dos recursos naturais, influenciar no controle do crescimento da população e buscar formas de modificar a mentalidade da população sobre o consumo (LOUREIRO, 2006).

Para Loureiro (2006) o documento elaborado a partir do Clube de Roma foi muito importante para sensibilizar, a sociedade civil e governamental, perante a situação mundial, pois colaborou para que, em julho de 1972, fosse realizada a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, em Estocolmo, na Suécia onde, a comunidade internacional reconheceu a necessidade de uma Educação Ambiental, com adoção de programas de educação ambiental com ênfase na interdisciplinaridade na educação formal e na sociedade civil (BRASIL, 1998b).

Dias (2002) enfatiza que a delegação da Suécia na ONU chamou a atenção da comunidade internacional para a crescente crise socioambiental e a necessidade de uma abordagem global para a busca de soluções no agravamento dos problemas ambientais.

Para Leão e Silva (1998, p. 15)

As décadas de 60, 70 e 80 foram marcadas por fortes impactos nas relações do homem com a natureza. (...) Milhares de hectares de florestas são derrubadas, (...) erosão do solo crescentes em todos os países, poluição do ar provocando doenças, mortes e comprometendo a temperatura e o clima do planeta; nos países pobres o índice de mortalidade cresce a cada dia, (...) os mananciais hídricos em estado de degradação, a fauna ameaçada e indústrias pesadas e poluidoras continuam se consolidando em escala crescente.

É neste contexto de encontros e diálogos que emerge a Educação Ambiental, intensificando as discussões na busca para soluções sobre as questões socioambientais e as evidências da degradação dos recursos naturais e a qualidade de vida dos seres humanos.

Assim, a preocupação com os recursos naturais foi aceita pelos representantes das nações, que culminou com a Declaração de Estocolmo sobre o Meio Ambiente. Como diretrizes desse evento, foi criado o Programa das Nações Unidas para o Meio ambiente (PNUMA), com sede em Nairóbi, Kenya, com o objetivo de viabilizar-se como mecanismo institucional para tratar de questões ambientais no âmbito das Nações Unidas (DIAS, 1999).

Em 1975, em Belgrado, aconteceu o I Seminário Internacional de Educação Ambiental, reunindo representantes de 65 países com o objetivo de formular os princípios orientadores do Programa Internacional de Educação

Ambiental (PIEA), propondo ações para amenizar os efeitos da crise socioambiental no planeta.

Para Effting (2007, p. 6)

No encontro, foram formulados princípios e orientações para um Programa Internacional de Educação Ambiental, segundo os quais esta deveria ser contínua, multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e voltada para os interesses nacionais. A discussão sobre as terríveis disparidades entre os países do Norte e do Sul gerou, nesse encontro, a Carta de Belgrado, na qual se expressava a necessidade do exercício de uma nova ética global, que proporcionasse a erradicação da pobreza, da fome, do analfabetismo, da poluição e da dominação e exploração humana.

Nesse seminário, especialistas de diversos países, elaboraram a “Carta de Belgrado”, um documento enfatizando a necessidade de uma nova ética planetária, incluindo efetivamente o meio social, para promover a erradicação da pobreza, do analfabetismo, da fome, da poluição, da exploração e da dominação humana estimulando o senso crítico, assim como as habilidades necessárias para resolver problemas socioambientais pautados em diversos recursos metodológicos para se produzir conhecimentos, ressaltando a necessidade da realização de atividades práticas e de experiências individuais, valorizando o conhecimento prévio dos alunos (MEDINA, 1997).

Em 1977, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) realizaram em Tbilisi, na Geórgia, a I Conferência Intergovernamental sobre a Educação Ambiental, elaboraram as orientações internacionais específicas sobre a função da Educação Ambiental como “o importante papel de fomentar a percepção da necessidade de integração do ser humano com o meio ambiente” (GUIMARÃES, 1995, p. 15), além da necessidade em sensibilizar para a compreensão dos problemas socioambientais que agem sobre/com os seres humanos e o ambiente.

Pela gravidade da situação ambiental em todo o mundo, assim como no Brasil, já se tornou categórica a necessidade de implementar a Educação Ambiental para as novas gerações em idade de formação de valores e atitudes, como também para a população em geral, pela emergência da situação em que nos encontramos.

Nessa conferência, a tônica da educação ambiental foi direcionada para uma consciência mais abrangente sobre as formas de perceber o que é ambiente e o que significa educação para preservação. Dessa forma, a década de 1970 foi marcada pelas experiências e implementações pioneiras da educação ambiental, direcionando-a para a natureza.

Em 1987 a UNESCO e PNUMA promoveram o "Congresso Internacional de Educação e Formação Ambiental", em Moscou, que teve por objetivo avaliar os avanços obtidos em relação à educação ambiental, desde o encontro em Tbilisi, e para estabelecer estratégias internacionais de ações para a educação e a formação de educadores ambientais para a década de 1990.

Morales (2009, p. 42) afirma a relevância desse evento em que retrata o

Congresso Internacional de Educação e Formação Ambiental, ocorrido em Moscou, em 1987, tornou-se importante por discutir a educação ambiental na formação dos profissionais, instigando e defendendo a formação de profissionais de nível técnico e universitário.

Nesse período, no Brasil, a educação ambiental era comentada em alguns órgãos governamentais ligados ao meio ambiente e aos setores educacionais, porém seu entendimento meramente confundido com ecologia. Em 1987, a educação ambiental foi incluída nos currículos escolares pela reformulação da proposta curricular das ciências físicas e biológicas e de programas de saúde e ambiente nos currículos escolares da rede de ensino. Para capacitar os docentes foi criado o primeiro curso de especialização na Universidade de Brasília. A década de 1980 incentivou as modificações sobre o papel do professor na educação ambiental e contextualizou as questões socioambientais, com visões ampliadas para a globalização concomitante para ações da educação ambiental (SATO, 1997).

Dois exemplos dessa preocupação global são o "Protocolo de Montreal", firmado em 1987, que elimina todos os produtos químicos conhecidos como clorofluorcarbonos (CFCs) e estabelece prazos para sua substituição, e o "Relatório da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento", instituído pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Este último, também chamado de Relatório *Brundtland*, em razão do nome de sua coordenadora, foi publicado em 1987, sob o

título de “Nosso Futuro Comum”, que permitiu disseminar mundialmente o conceito de Desenvolvimento Sustentável (NASCIMENTO, 2008).

Nesse documento, Nascimento (2008, p. 45) considerada

(...) um marco no processo de debate sobre a interligação entre as questões ambientais e o desenvolvimento, pois ele faz um alerta para a necessidade de as nações unirem-se na busca de alternativas para os rumos vigentes do desenvolvimento, a fim de evitar a degradação em nível planetário. Afirma, também, que o crescimento econômico que não melhora a qualidade de vida das pessoas e das sociedades e não poderia ser considerado desenvolvimento.

O Relatório *Brundtland* enfatizou a possibilidade de obtenção do desenvolvimento socioeconômico conciliando o crescimento econômico com a conscientização ambiental.

As discussões sobre os acidentes ambientais motivaram o envolvimento dos cientistas, ONG's, instituições governamentais e privadas e membros da sociedade civil a ter um olhar atento para as consequências dos acidentes ambientais (quadro 1).

Quadro 01: Principais acidentes ambientais.

ACIDENTE	IMPACTO
Minamata	Lançamento de mercúrio, Japão, anos 50, 700 mortos, 9.000 doentes crônicos.
Seveso	Desastre industrial na Itália, 1976, fábrica de pesticidas, Dioxina.
Bhopal	Desastre com gás metil isocianeto, 1984, Índia, Union Carbide, 3.300 mortos e 20.000 doentes crônicos.
Chernobyl	Acidente nuclear, Ucrânia, abril de 1986, 50 a 100 milhões de curies no ar, 29 mortos, 200 condenados, 135.000 casos de cânceres 35.000 mortes subsequentes.
Basiléia	Incêndio e derramamento na Suíça, 1986, 30 toneladas de pesticida no rio Reno, 193 Km do rio morto, 500.000 peixes e 130 enguias.
Valdez	Desastre com óleo no Alasca, 1989, 37 milhões de litros de óleo, 23.000 aves migratórias, 730 lontras e 50 aves de rapina.
Goiânia	Acidente com césio 137, Brasil (1987). Uma máquina de tratamento de câncer foi abandonada em uma clínica desativada. Dois homens desmontaram o aparelho e venderam as peças a um ferro velho. O dono do estabelecimento e um auxiliar encontraram uma cápsula contendo uma substância verde brilhante e a levaram para casa. Nessa contaminou a família e demais pessoas que se dirigiram ao local para observar a cápsula. Dias depois, inúmeras pessoas começaram a ter sintomas de náuseas, vômitos, tonturas e diarreia. A esposa do dono do ferro velho é quem associa os sintomas com a proximidade com o objeto, sendo posteriormente uma das vítimas e encaminha a cápsula para um setor da saúde. Depois de 15 dias

	quatro pessoas faleceram e diversas outras apresentaram os sintomas. Ainda hoje, há pessoas que são monitoradas pelo setor da saúde em função de contato direto ou indireto com a substância.
Fukushima	Desastre socioambiental provocado pela ação de um terremoto seguido de tsumani, na costa do Japão (2011), que danificou três dos reatores nucleares do complexo Daiichi-Fukushima provocando explosões, seguindo da liberação de materiais radioativos no ambiente.
Desastre de Mariana	Desastre socioambiental resultado do rompimento da barragem de rejeitos (Fundão) de uma mineradora, em Minas Gerais (2015). Toneladas de lamas atingiram diversas comunidades rurais, rios e espécies de seres vivos, chegando ao mar e ocasionando a morte de seres humanos, plantas, animais e poluindo rios e o solo.

Fonte: baseado em Lerípio e Pinto (1998, p. 8) e adaptado pela autora.

Os representantes do Brasil participaram dessas discussões sobre as causas dos acidentes ambientais e, em 1989, promulgou-se a Lei nº 7735/1989, que criou o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) um órgão do governo responsável pela coordenação e execução da política nacional do meio ambiente estimulando a educação ambiental. Mesmo com todas as leis e tentativas de implantar a educação nos diversos meios educacionais e sociais, somente após a II Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, ocorrida no Rio de Janeiro, em 1992, conhecida por Rio-92 que o país adotou como estratégia o investimento em formação na área de Educação Ambiental (DIAS, 1994).

A RIO-92, foi realizada com os objetivos gerais de examinar a situação ambiental do mundo e as reais mudanças decorrentes de Conferência de Estocolmo, e recomendar novas medidas a serem inseridas no âmbito nacional e internacional referente à proteção ambiental por meio da política de desenvolvimento sustentável e aperfeiçoamento da legislação ambiental internacional (DIAS, 1994).

Nesse evento, foi elaborada a Agenda 21 para nortear as práticas da Educação Ambiental e os pressupostos da educação para sociedades sustentáveis e responsabilidade global, atingindo as organizações de movimentos sociais, ONGs, profissionais da educação, dirigentes de meios de comunicação, instituições científicas e privadas, governantes e sociedade civil para buscar desenvolver o pensamento crítico visando a transformação e a construção da sociedade; com propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a

autodeterminação dos povos e a soberania das nações abordando os aspectos primordiais relacionados ao desenvolvimento e ao meio ambiente (como população, saúde, direitos humanos, democracia, fome, degradação da flora e fauna) em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico, valorizando as diversidade culturais, de conhecimento produzido socialmente com experiências educativas de sociedades sustentáveis (BRASIL, 1992).

Em 1995, na Holanda, formou-se a Comissão da Carta da Terra para organizar uma consulta mundial durante dois anos e, apenas em março de 2000, foi promulgada a última versão da Carta da Terra que, segundo Gadotti (1998, p. 07)

Ela inclui os princípios básicos que deverão reger o comportamento da economia e do meio ambiente, por parte dos povos e nações, para assegurar “nosso futuro comum”. Ela pretendia ter a mesma importância que teve a “Declaração dos Direitos Humanos”, assinada pelas Nações Unidas em 1948. Contêm 27 princípios com o objetivo de estabelecer uma nova e justa parceria global através da criação de novos níveis de cooperação entre os Estados, setores importantes da sociedade e do povo. Para conseguir o desenvolvimento sustentável e melhor qualidade de vida para todos os povos, a Carta da Terra propõe que os Estados reduzam e eliminem padrões insustentáveis de produção e consumo e promovam políticas demográficas adequadas.

A Carta da Terra apresenta uma visão integradora e holística. Considera a pobreza, a degradação ambiental, a injustiça social, os conflitos étnicos, a paz, a democracia, a ética e a crise espiritual como problemas interdependentes, considerada como “Princípios de Conservação Ambiental e Desenvolvimento Sustentado: Resumo e Reconhecimento”.

Em março de 1997, aconteceu a reunião do Fórum de organizações governamentais e não governamentais, pouco divulgada, mas conhecida por RIO+5 no Rio de Janeiro, com o objetivo de avaliar os progressos específicos em direção ao desenvolvimento sustentável e de identificar práticas, valores, metodologias e novas oportunidades para implementá-la.

Segundo Sauvé (1999), a década de 1990   o período em que a educa o ambiental adentrou na pós-modernidade pelas novas concep es de ambiente, concomitantemente com os processos de (re)constru o da educa o ambiental, relacionando homem – sociedade - ambiente.

Segundo Loureiro (2004), apenas em 1997, durante a Conferência Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade em Thessaloniki, que a formação dos docentes, a produção de materiais pedagógicos e a sugestão para encontros dos profissionais da educação como ações prioritárias para o desenvolvimento da EA.

Em 2002, a Comissão sobre o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (CDS) organizou a Conferência Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável em Johannesburgo, África do Sul que foi conhecida como Rio+10 para avaliar as aplicações e progressos das diretrizes estipuladas na RIO-92, com a participação de pessoas do continente africano expondo seus problemas reais como as guerras civis, as incontáveis contaminações de seres humanos de diferentes idades com o HIV, a poluição da água e do ar, o analfabetismo e a pobreza e o termo desenvolvimento sustentável tornou-se parte do dialeto local e global à fim de se diminuir as crises socioambientais (BRASIL, 1992).

As crises socioambientais produziram reflexos e discussões sobre a solução dos problemas ambientais, além da busca de alternativas nas práticas de educação ambiental com ações nos setores econômicos, políticos, sociais e educacionais. Contudo, é difícil atribuir ao pilar ambiental o mesmo reconhecimento que as demais esferas revelam sobre os alertas dos cientistas e da sociedade civil a respeito da vulnerabilidade do planeta desde a segunda metade do século XX como expressa Morales (2009, p. 31).

É diante desse formar e se reformar que a sociedade, inserida em contextos históricos e culturais de sua época, cria sentidos que refletem sua maneira de conceber o mundo. Por sua vez, a narrativa da educação ambiental, comportando uma historicidade, também é formada e reformada dentro de um processo histórico de diálogos e disputas diante da manifestação da humanidade e, por consequência, de produção de pensamentos significativos sobre a relação sociedade e da natureza, relatando vários e possíveis caminhos epistemológicos.

Assim, ao longo de todo este período, desde os primeiros movimentos relacionados aos alertas ambientais na década de 1960 até os dias atuais, a educação ambiental possibilitou uma abordagem progressiva em seus objetivos, públicos e atuações, organizando grupos sociais para discutir as questões

ambientais, incorporando os seres humanos como parte do todo e essencial para desenvolver o vínculo coletivo e promover estratégias (re)vitalizadoras entre a educação e a educação ambiental.

1.2 Educação ambiental na educação brasileira

A preocupação em integrar a educação, educação ambiental e vida cotidiana do educando foi demarcada na década de 1970 com o crescimento dos movimentos ambientalistas e firmados na “Constituição Federal de 1988, quando a Educação Ambiental torna-se exigência a ser garantida pelos governos federais, estaduais e municipais (artigo 225, parágrafo 1º, inciso VI)” (BRASIL, 1998a, p. 181).

Embora Loureiro (2004, p. 89) afirme que:

(...) muito mais por força de pressões internacionais do que por movimentos sociais de cunho ambiental consolidados. Até a promulgação da Constituição Federal de 1988, a política ambiental brasileira foi gerida de forma centralizada, tecnocrática, sem a participação popular na definição de suas diretrizes e estratégias (...).

Considerando a contribuição que a esfera educacional pode dar para a alteração dessa situação, ou seja, a participação dos seres humanos nas decisões sobre as diretrizes e estratégias em relação à educação ambiental, nas últimas décadas espalharam-se pelo país e pelo mundo discussões e propostas para incluir a Educação Ambiental na educação formal e não-formal. Nesse contexto, esta inseriu-se nos setores governamentais e científicos ligados à conservação do ambiente, com vínculo ao setor comportamentalista e tecnicista.

Medina (1999) afirma que a educação não pode permanecer alheia à realidade social, que exige respostas inovadoras e criativas, permitindo formar efetivamente cidadãos críticos, reflexivos e participativos, aptos à tomada de decisões, condizentes com a consolidação de democracias verdadeiras e sem exclusão da maioria dos seus membros.

A Educação e, em especial, a Educação Ambiental, na atualidade, não possui a finalidade de dar respostas prontas e acabadas, com receitas de como

agir na sociedade, mas sim de instigar questionamentos sobre as relações com o meio ambiente em diferentes situações. Carvalho (2006) propõe um novo modelo de ensino recomendando uma coerência interna, em que todas as atividades apresentem uma conexão entre o conhecimento e a prática, incluindo os ideais de uma aprendizagem significativa dos conhecimentos científicos, requerendo a participação dos educandos na (re)construção do conhecimento e, superando os reducionismos e visões deformadas na natureza das ciências.

E, para confirmar, LEFF (2001, p. 127)

A educação ambiental formal implica em diferentes abordagens e estratégias em seus diferentes níveis e âmbito, assim como no contexto de cada país e cada região do planeta. (...) exige novas orientações e conteúdos, novas práticas pedagógicas, nas quais se plassem as relações de produção de conhecimento e os processos de circulação, transmissão e disseminação do saber ambiental.

Alguns autores têm discutido a necessidade da expressão Educação Ambiental, uma vez que toda educação, inicialmente, seria ambiental. Não obstante, o termo identifica uma área historicamente constituída e que vem acumulando produções teóricas e práticas. Neste sentido, concordamos com Carvalho (2002) que o atributo “ambiental” constitui um traço identitário da Educação Ambiental, marcado pelo sua origem num contexto histórico relacionado pelos movimentos socioambientais e com ações em diferentes concepções que a aproximou da práxis docente.

Sauvé (2005) sistematizou a cartografia contendo as correntes da Educação Ambiental abordando-as em dois grupos: as correntes mais antigas e tradicionais (naturalista, conservacionista/recursista, resolutiva, sistêmica, científica, humanista e moral/ética) e as mais recentes (holística, biorregionalista, práxica, crítica, feminista, etnográfica, ecoeducação e sustentabilidade). A ideia de corrente para Sauvé (2005, p. 17) está relacionada a “conceber e praticar a educação ambiental” como intenção central.

Sauvé sistematizou as correntes da educação ambiental de acordo com as concepções que os sujeitos foram demonstrando pelas suas atividades, ainda determinou o objetivo, as características e as metodologias que poderiam incluir em cada corrente e aplicadas pelos diversos setores sociais e, demonstrou-se essas correntes nos quadros 02 e 03.

Quadro 02: Correntes da Educação Ambiental de Sauvé (2005)

Corrente	Objetivo	Características	Metodologias
Naturalista	Reconstruir uma liga�o com a natureza	Natureza como catedral, pura e original	Aprecia�o, imersão na natureza
Conservacionista	Adotar comportamentos de conserva�o	Herança biofísica coletiva, Qualidade de vida	Campanha dos 3 Rs; Auditorias e gestão
Resolutiva	Desenvolver habilidades para resolver problemas ambientais	ênfase na polui�o, Deterioriza�o e ameaças	Resolu�o de problemas; estudos de caso
Sist�mica	EA para, sobre e no para cuidar do ambiente	A natureza, os componentes sociais, históricos e tecnológicos, visão global	Projetos de jardinagem; Lugares relacionados ao ambiente
Científica	Adquirir conhecimentos em ciências ambientais e desenvolver habilidades sobre a experiência	Espaçonave Terra, "Gaia", a interdependência dos seres vivos com os inanimados	Estudo de caso em problemas globais; Histórias com diferentes cosmologias

Fonte: adaptado de Sauvé (2005, p. 18 - 21).

No quadro 02, a corrente naturalista interpreta o Meio Ambiente como sin nimo de natureza e visa refazer a liga o entre a natureza e a humanidade através do estudo de suas inter-rela es. Para Sauvé (2005, p. 18) o processo educativo pode abordar o "(...) cognitivo (aprender com coisas sobre a natureza), experiencial (viver na natureza e aprender com ela), afetivo, espiritual ou artístico (associando a criatividade humana   da natureza)".   considerada uma das mais tradicionais no tocante a Educa o Ambiental, pois as primeiras a es para buscar a sensibiliza o do ser humano está centrado na aprendizagem por imersão no meio natural, vinculando-se ao movimento de educa o para o meio natural e que os problemas ambientais existem porque o ser humano isolou-se da natureza e, não se vê integrado a ela, prejudicando a sua conscientiza o perante o ambiente, além de que os problemas socioambientais não são abordados nessa discussão.

A corrente conservacionista/recursista dedica-se, exclusivamente, a tratar a educa o ambiental como comportamentos de conserva o e

desenvolvimento de habilidades relacionadas à gestão ambiental, conforme especificado por Sauvé (2005, p. 19-20).

Esta corrente agrupa as proposi es centradas na “conserva o” dos recursos, tanto no que concerne   sua qualidade como   sua quantidade: a água, o solo, a energia, as plantas (principalmente as plantas comestíveis e medicinais) e os animais (pelos recursos que podem ser obtidos deles), o patrim nio genético, o patrim nio construído, etc. Quando se fala de “conserva o da natureza”, como da biodiversidade, trata-se sobretudo de uma natureza-recurso. Encontramos aqui uma preocupa o com a “administra o do meio ambiente”, ou melhor dizendo, de gestão ambiental.

Assim, incentivam a cria o dos parques e reservas florestais, sendo comum a realiza o de atividades práticas de Educa o Ambiental relacionadas a visitas de campo que envolvam a gestão de recursos naturais e outras atividades como os procedimentos de reciclagem e conserva o de  gua. As a es ambientais dessa corrente não visam a transforma o do espaço e das realidades socioambientais, pois defendem a gestão ambiental como um dos recursos suficientes para amenizar os problemas ambientais.

A corrente resolutiva procura desenvolver habilidades e comportamentos para verificar e solucionar os problemas ambientais adotando a visão de educa o ambiental em conformidade com a proposta da UNESCO (1975-1995), com objetivos de contribuir com a amplia o das informa es, desenvolver habilidades e propor solu es para resolver problemas ambientais (SAUVÉ, 2005).

Desse modo, essa corrente considera que não há uma necessidade em transformar a sociedade, basta que as pessoas saibam detectar e resolver os problemas ambientais que as afligem. A educa o ambiental aqui trabalha associada a corrente conservacionista, alertando para resolu o de problemas imediatos, pela forma de projetos pontuais.

Para a corrente sistêmica, não há como entender a atual crise socioambiental sem observar o mundo com enfoque sist mico, ou seja, um ecossistema planetário composto por vários outros sistemas menores e constituído por uma grande quantidade de elementos integrantes, físicos, químicos, biológicos e sociais. Sauvé (2005, p. 22) define-a com “o enfoque sist mico permite conhecer e compreender adequadamente as realidades e as problemáticas ambientais (...) com visão de conjunto que corresponde a uma síntese da realidade apreendida.”

A corrente sistêmica busca a totalidade do sistema, visando uma compreensão dinâmica de todo o processo, inclusive enfatizando os pontos de ruptura (se existirem) e os mecanismos que providenciam a evolução de todo o contexto socioambiental.

Os seguidores da corrente sistêmica apontam que o entendimento do mundo de maneira sistêmica proporciona melhores condições para a tomada de decisões, sugere o trabalho interdisciplinar, com leis, sujeitos, ambientes físicos e sociais com ações menos agressivas ao planeta.

Para a corrente científica, a compreensão e resolução dos problemas ambientais somente serão alcançadas se for utilizado o método científico, isto é, se forem elaboradas hipóteses e realizadas observações e experimentações para corroborar ou não essas hipóteses.

De acordo com Sauvé (2005, p. 23)

Algumas proposi es de educa o ambiental dão ênfase ao processo científico, com o objetivo de abordar com rigor as realidades e problemáticas ambientais e de compreendê-las melhor, identificando mais especificamente as rela es de causa e efeito. O processo está centrado na indu o de hipóteses a partir de observa es e na verifica o de hipóteses, por meio de novas observa es ou por experimenta o. Nesta corrente, a educa o ambiental está seguidamente associada ao desenvolvimento de conhecimentos e de habilidades relativas às ciências do meio ambiente, do campo de pesquisa essencialmente interdisciplinar para a transdisciplinaridade.

Numa Educa o Ambiental orientada por essa corrente, as a es se resumem em desenvolver habilidades relacionadas   metodologia científica e em transmitir uma visão científica da problemática ambiental.

Em um segundo momento, a Sauvé (2005) aprimora essas correntes e inclui as correntes mais atuais, em conformidade com as concep es que demais sujeitos vem adotando mediante os processos de evolu o da sociedade em todos os aspectos sociais, políticos, econômicos, ambientais e sociais. Essas novas correntes, está expressa no quadro 03 com suas características, objetivos e metodologias aplicadas na sociedade.

Quadro 03: Novas correntes ambientais (Sauvé, 2005)

Corrente	Objetivo	Características	Metodologias
Humanista	Conhecer seu meio de vida	a natureza com foco na análise crítica, na participação política da comunidade	pesquisa, pesquisa participativa para a transformação comunitária
Holística	Desenvolver conhecimento e atuar participativo em e com o ambiente	união entre o homem e o ambiente; o homem é o ambiente; total	exploração livre, observação; implementação de projetos ambientais
Prática	Aprender em, para e pela ação	atividades práticas na comunidade mediante os problemas ambientais locais	Pesquisa-ação, debates sobre a prática
Crítica	Desconstruir as realidades socioambientais visando a transformação das causas dos problemas	A formação dos sujeitos para contribuir na transformação da sociedade atual	Pesquisa participante, diálogos que aproximem a teoria e a prática socioambiental

FONTE: adaptado de Sauvé (2005).

A corrente humanista conceitua que a sociedade humana é um elemento integrante do Meio Ambiente. É comum essa corrente explorar a temática ambiental passando às pessoas a ideia de pertença ao meio. Com isso, Sauvé (2005) argumenta que o ambiente é constituído pela dimensão humana interagindo com a natureza, a política, a economia, a estética e a cultura que compõe a história da humanidade ao longo dos tempos.

Para Sauvé (2005, p. 25) “O “patrimônio” não é somente natural, é igualmente cultural: as construções e os ordenamentos humanos são testemunhos da aliança entre a criação humana e os materiais e as possibilidades da natureza”, dialogando com a resolução dos problemas ambientais que não passa somente pelos enfoques cognitivos e científicos, interage com ambientes como a cidade, a praça pública, os jardins e as ações do ser humano nesses locais com aspectos afetivos, criativos e sensoriais de cada indivíduos.

A corrente Moral/Ética prioriza a construção de um código de valores ambientais que direciona a resolução dos problemas ambientais e a transformação da sociedade. Como muitos docentes e educadores ambientais consideram que para se atuar no ambiente é fundamental está pautado no conjunto de valores

éticos, morais e conscientes a fim de se desenvolver uma “verdadeira “competência ética”, e de construir seu próprio sistema de valores”, reconhecendo e analisando os valores pessoais e sua práxis na sociedade e, assim, realizar escolhas apropriadas para cada situação social (SAUVÉ, 2005, p. 25).

A dificuldade que os docentes podem encontrar em trabalhar a Educação Ambiental por essa corrente está na escolha dos valores que farão a composição do sistema ético vigente, pois eles dependem da cultura e dos costumes de uma população, apresentando uma diferença significativa entre culturas de povos diferentes.

Na corrente holística, a realidade não é somente vista de forma sistêmica, com todos os seus aspectos sociais, econômicos, culturais, ecológicos, dentre outros, mas também é evidenciado o lado subjetivo de cada indivíduo. Diversos educadores ressaltam-se com o enfoque ambiental holístico, pois consideram a educação ambiental a partir do conjunto das múltiplas dimensões dos sujeitos com suas realidades socioambientais e dos reflexos globais que trabalha com a totalidade de cada ser, em cada localidade e de acordo com sua realidade que proporciona as relações de conjunto e de sentido ambiental (SAUVÉ, 2005). Dessa forma, a corrente holística visa desenvolver globalmente o indivíduo e sua visão “orgânica” do mundo, a fim de que ele seja mais participativo no ambiente.

A corrente biorregionalista engloba ações para resolver os problemas ambientais presentes numa comunidade. Sauvé (2005, p. 28) explica que:

[...]; o conceito de biorregião [...] tem dois elementos essenciais: 1) trata-se de um espaço geográfico definido mais por suas características naturais do que por suas fronteiras políticas; 2) refere-se a um sentimento de identidade entre as comunidades humanas que ali vivem, à relação com o conhecimento deste meio e ao desejo de adotar modos de vida que contribuirão para a valorização da comunidade natural da região.

Essa corrente trabalha juntamente com a ética, a moral e os bons costumes, pois busca o desenvolvimento da educação ambiental por meio do sentimento de pertencer ao local (regional) e na valorização do meio como resposta ao descontentamento dos processos de industrialização e urbanização massivas. Portanto, para os seguidores dessa corrente, a degradação ambiental existente no mundo será resolvida se cada comunidade solucionar os seus próprios problemas

ambientais com a elaboração de projetos ambientais comunitários e até de ecoempresas, pois focaliza-se em um movimento socioecológico que reflete sobre as ações de gestão do próprio ambiente compartilhado com a comunidade.

A corrente práxica prioriza a aprendizagem na ação e a reflexão sobre a mesma, oportunizando o desenvolvimento de um projeto que proporciona o conhecer, o refletir e o agir mediante o ambiente. Isso não restringe ao ambiente natureza, mas a interação do ser humano enquanto ser socialmente desenvolvido, a partir das suas necessidades físicas, sociais, econômicas, políticas, religiosas e demais instâncias que se fazem importantes para a formação de um cidadão consciente de seus atos, crítico, criativo e atuante em prol de si próprio e dos demais seres vivos.

Segundo Sauvé (2005, p. 29)

O processo da corrente prática  , por excelência, o da pesquisa-a o, cujo objetivo essencial   o de operar uma mudança num meio (nas pessoas e no meio ambiente) e cuja dinâmica   participativa, envolvendo os diferentes atores de uma situa o por transformar. Em educa o ambiental, as mudanças previstas podem ser de ordem socioambiental e educacional.

Na Educa o Ambiental, a corrente prática não foca a constru o de conhecimentos teóricos, mas resolver problemas ambientais locais através da realiza o de a es na comunidade e sua posterior reflexão, a fim de se obter os conhecimentos gerados por essa *práxis*.

A Educa o Ambiental Crítica está incluída na corrente seguinte, denominada crítica. Essa corrente, além de identificar e resolver os problemas ambientais, objetiva solucionar as causas que levaram ao surgimento desses problemas ambientais. Sauvé (2005, p. 31) faz as seguintes indaga es:

(...) por que a integra o da educa o ambiental no meio escolar apresenta problemas? Em que a educa o ambiental pode contribuir para desconstruir a herança nefasta do colonialismo em certos países em desenvolvimento?

Esta postura crítica, com um componente necessariamente político, aponta para a transforma o de realidades. Não se trata de uma crítica estéril. Da pesquisa ou no curso dela emergem projetos de a o numa perspectiva de emancipa o, de liberta o das aliena es.

Assim, a corrente crítica busca a transformação das realidades socioambientais, questionando as relações de poder presentes numa sociedade capitalista, juntamente com os valores, atitudes e as concepções que as pessoas possuem sobre esse tipo de sociedade, contribuindo com a reflexão, sensibilização e com a formação de cidadãos mais ativos perante essas circunstâncias desafiadoras.

A corrente feminista possui vários aspectos em comum com a corrente crítica, porém acrescentando-lhe a questão da valorização do gênero feminino que propõe a defesa das mulheres em relação ao poder dominante de uma cultura machista para (re)construir o respeito e o direito a participação nos diversos campos sociais.

Conforme as explicações de Sauvé (2005, p. 32), a corrente feminista aborda “os enfoques intuitivo, afetivo, simbólico, espiritual ou artístico das realidades do meio ambiente são igualmente valorizados”. Além do lado racional,   preciso efetuar as mudanças socioambientais agregando os valores feministas nas interações com o Meio Ambiente.

Na corrente etnográfica, a cultura   priorizada na temática ambiental não ocorrendo a imposição de um ponto de vista específico, mas integrando as referências das comunidades envolvidas e suas diferentes culturas. Desse modo, a variabilidade das culturas influenciam na metodologia utilizada para trabalhar as questões ambientais. Com isso, as transformações propostas na comunidade local podem concretizar-se caso haja respeito e preservação das diversidades culturais.

A corrente da educação ambiental denominada de ecoeduca  o, procura-se a sensibilização ambiental através do desenvolvimento pessoal dos indivíduos ocasionado por um maior contato com o Meio Ambiente. Segundo Sauvé (2005) essa corrente aborda a perspectiva educacional ambiental em que une a relação com o ambiente, a atuação do sujeito e a busca por atitudes significativas com responsabilidade. Portanto, o foco dessa corrente está na transformação particular de cada pessoa em relação ao ambiente e não na mudança da sociedade, ressaltando que as mudanças nos sujeitos podem interferir nas suas ações no ambiente.

A corrente da educação ambiental que caracteriza-se como sustentabilidade visa a concretização do desenvolvimento sustentável, ou seja, um

desenvolvimento econômico com maior equidade financeira entre os cidadãos e o uso dos recursos naturais sustentavelmente, sem menores índices de prejuízo nas necessidades das gerações futuras. Sauvé (2005) esclarece que essa corrente surgiu da ideologia do desenvolvimento sustentável na década de 1980 em fun o dos reflexos dos encontros internacionais sobre a educa o ambiental. Os dirigentes e governantes integrantes desses blocos de discussões incluíram a temática do desenvolvimento sustentável como prioritário para oportunizar o crescimento econ mico e humano valorizando os recursos naturais como fonte finita de matéria-prima para o meio industrial, mas ao mesmo tempo indispensável para a sobrevivência das gera es futuras.

As tipologias das correntes de Educa o Ambiental elaboradas por Sauvé (2005), demonstram as perspectivas das concep es da educa o ambiental em rela o as a es dos sujeitos para a *práxis* pedagógica oportunizando as mudanças de comportamento sociais.

O destaque está na mudança de comportamento individual, por meio da quantidade de informa es e de normas e leis governamentais. Embora haja o discurso da cidadania e sejam apresentadas questões sociais como parte desta concep o ambiental, os conflitos oriundos dessa rela o ainda não aparecem nitidamente ou aparecem de forma consensual (LOUREIRO, 2005).

A Educa o Ambiental Crítica ou outras abordagens similares (emancipatória, ecopedag gica, entre outras) encontra suporte na perspectiva da educa o crítica e no ambientalismo ideológico. Descrita por Crespo (1998); Guimarães (2005); Loureiro (2005), entre outros pesquisadores,   apresentada enfatizando a complexidade da rela o ser humano-natureza (ambiente). Privilegia a dimensão política da questão ambiental e questiona o modelo econ mico vigente.

Apresenta a necessidade do fortalecimento da sociedade civil na busca coletiva de transforma es sociais. Ao contrário da concep o pragmática, que propõe uma interven o apenas solucionadora de determinado problema ambiental, e principalmente local, a perspectiva da educa o ambiental crítica se apoia na *práxis*, onde a reflexão subsidia a a o e essa envolve novos elementos para a reflexão. Portanto, Educa o Ambiental Crítica está pautada no tripé reflexão-a o-reflexão (LOUREIRO, 2005).

A concepção de uma educação ambiental crítica dá ênfase às questões sociais, políticas, econômicas e éticas. Há uma preocupação quanto à mudança de comportamentos individuais, sendo substituído pela construção de uma cultura cidadã, coletiva e na formação de atitudes desenvolvendo o sentido de responsabilidade ética e social (CARVALHO, 2004).

Diante deste contexto, Loureiro (2006, p. 52) ressalta que:

as proposições críticas admitem que o conhecimento é uma construção social, historicamente datada, não neutra, que atende a diferentes fins em cada sociedade, reproduzindo e produzindo relações sociais (...) que poderiam e deveriam dialogar mais na construção de uma educação que se consolidasse como distinta das pedagogias tradicionais.

Uma educação ambiental que não esteja atrelada a essa perspectiva de conhecimento não pode atingir plenamente seu objetivo transformador. Para isso, a temática ambiental aportou-se na educação, com fins de transformar processo de ensino e aprendizagem, em todos os níveis educacionais, seguindo os princípios de Gadotti (1998, p. 45) na ecopedagogia:

Educar para a cidadania planetária implica muito mais do que uma filosofia educacional, do que o enunciado de seus princípios. A educação planetária implica em uma revisão de nossos currículos, uma reorientação de nossa visão de mundo da educação como espaço de inserção do indivíduo não numa comunidade local, mas numa comunidade que é local e global ao mesmo tempo.

A própria Lei nº 9795/99 da Política Nacional de Educação Ambiental e o Decreto nº 4281/02, titulam a temática ambiental como processo de escolarização em todos os níveis, desde a educação básica, incluindo também a superior e a pós-graduação.

Assim, a universidade pode contribuir na participação desse processo, por ser responsável como instituição social em preparar profissionais para desenvolver o estudo adequado da temática ambiental, com o objetivo de suprir a comunidade interna e externa de conhecimentos que despertem o desejo e o incentivo para participar das ações em defesa do ambiente e da promoção de uma adequada Educação Ambiental.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO DO CAMPO: processos educativos na diversidade brasileira

O homem não pode participar ativamente na história, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar (...). Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; (...) Isto é verdade se se refere às forças da natureza (...) isto também é assim nas forças sociais (...). A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer.

PAULO FREIRE (1997)

2.1 A Educação do Campo nasce no ambiente rural

O cotidiano vivencial dos habitantes do campo sempre foi caracterizado por uma educação que ofertava apenas os anos iniciais do ensino fundamental da educação básica, constituindo uma grande quantidade de semianalfabetos no campo. Isso se explica, pelo fato de que na sociedade capitalista, ler e escrever eram considerados instrumentos de poder, sendo assim, privilégio das classes dominantes.

Reforçando, Molina e Fernandes (2004, p. 61) afirmam:

Historicamente, o conceito de educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos (...). Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem os seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles.

O pretendido pela ideologia das classes dominantes do campo era de sacramentar as desigualdades sociais e dissimular as diferenças de condições de acesso à educação formal. Nessa ideologia, Freire (1983) despertou a atenção da sociedade contrariando que os atos de ler, escrever e refletir apenas eram necessários à elite dominante.

Nessa perspectiva, a exclusão social e educacional dos moradores do campo precisa de um contexto histórico. Assim, para falar em Educação do Campo,

faz-se necessário primeiramente, refletir acerca da raiz social e política na qual se produziu as lutas dos movimentos sociais populares do campo.

O uso do termo Educação do Campo passou a ser conhecido há apenas uma década, gerida historicamente, em um contexto próprio do homem do campo. Corroborando com esta afirmativa, Molina (2006), comenta, que a Educação do Campo, nasceu sob a efervescência dos movimentos de assentados da reforma agrária, que tinham por finalidade, a implantação de políticas públicas para a educação dos assentados em comunidades.

Ao longo da história, o direito a educação foi negado às camadas mais pobres da população brasileira, dando origem a lutas constantes por uma educação popular, causando debates acalorados acerca das possibilidades e premência de atendimento à população do campo, pois se, “em geral a educação urbana foi sacrificada para adequar-se às demandas do modelo econômico produtor de desigualdades, a educação rural o foi mais” (WOLFF, 2005 p. 03-04).

Até bem pouco tempo, a Educação do campo, era versada na legislação brasileira, como educação rural. Incorporando os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, indo além ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. Isto posto, o campo, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2002).

Foi no século XX, na década de 1930, que surgiram os primeiros indicativos da Educação Rural, no Brasil, justamente, ao nascer o processo de industrialização no país, processo este, que ocasionou uma intensa migração do homem do campo para a cidade, para trabalhar nas indústrias, promovendo uma intensa urbanização das áreas onde haviam se instalado as primeiras indústrias brasileiras (BRASIL, 2002).

E assim surge a Educação do Campo sob a égide de modernização do país, como produtora de matéria prima e mão de obra para a indústria nascente. Desde então, surgiram várias propostas educativas, aos poucos fragmentadas e caracterizadas por objetivos específicos das classes dominantes, relegando a segundo plano, as políticas de educação e como crítica à realidade da educação brasileira, sobretudo, à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive

no/do campo. Todavia, essa mesma crítica, nunca foi feita à educação propriamente dita, tendo em vista que o objeto desta crítica é o cotidiano vivencial dos trabalhadores do campo, que advém da constituição derivada da Educação do Campo.

Nessa perspectiva, é que o sistema educacional brasileiro, criado pelo poder político e econômico nacional, colocou como prática pedagógica, a violência simbólica, objetivando a perpetuação do poder da classe dominante. Desta forma, em todo período histórico e prática governamental, impôs-se à classe trabalhadora, e neste caso, a do campo, valores culturais e sociais arbitrários aos anseios dessa massa populacional, utilizando-se também da escola para isso.

Pelo fato do desenvolvimento ter caminhado basicamente, relacionando à expansão do capitalismo industrial no Brasil, a educação escolar também teve suas estruturas alicerçadas em bases, valores e técnicas próprias da mentalidade capitalista, assegurando um modelo educacional urbano, estruturado em séries, disciplinas, conteúdos fragmentados e apartados da realidade.

Calazans (1993) teoriza que o contexto da educação no meio rural, foi determinada por interesses da oligarquia agroindustrial. Os interesses da elite urbano-industrial e das forças rurais conservadoras, ora colocam a educação do campo, na agenda política do Estado, ora a ignoram.

Os interesses das classes dominantes do campo apregoam o que realmente esperam do papel da educação em relação à classe trabalhadora, já que “sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação” (CALAZANS, 1993, p. 16) para essa classe.

Tal ideologia foi determinante no atraso e na descontinuidade do surgimento da escola do campo. Mas, o aparecimento da educação só ocorreu, devido às consequências das revoluções agroindustriais no contexto brasileiro, em especial, a industrialização, que provocou alterações no mundo do trabalho, levando os donos do poder no campo a concordar com algumas mudanças, como por exemplo, a presença da escola em seus domínios.

Deste modo, “a escola nasce, no meio rural brasileiro, de modo tardio e de forma descontinuada” (CALAZANS, 1993, p. 16), permeada pelos interesses contraditórios internos às elites, a educação no campo, aos poucos foi se afirmando por seu enfoque à modernização urbano-industrial.

É público e notório, que os habitantes do campo no Brasil, foram colocados à parte da sociedade urbana, juntamente com seus valores, interesses e culturas. O que se constata, é que, no imaginário de muitos, como o caipira à imagem e semelhança do “Jeca”, remetendo a um espaço geográfico desprovido de objetividade.

Leite (1999, p. 14) contribui com essa afirmação, defendendo

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos”. Isso é coisa de gente da cidade.

Os sujeitos da Educação do Campo são os trabalhadores subsumidos pela lógica do capital (ribeirinhos, quilombolas, sem-terra, indígenas...). Sujeitos políticos coletivos, sujeitos históricos, organizados na perspectiva da luta de classes (BRASIL, 2002).

Para Bof (2006) a Educação na reforma agrária e a Educação do Campo, embora distintas, nasceram ao mesmo tempo, complementando-se, pois, a Educação na reforma agrária, se encontra diretamente relacionada às políticas de educação direcionadas ao desenvolvimento dos assentamentos do campo.

Sempre foi de interesse do campesinato, que a Educação do Campo fosse concebida como Política Pública, pois, segundo Bof (2006, p. 18) “o campo, não é um espaço único, exigindo políticas sociais e econômicas variadas”. Assim, a Educação do Campo enquanto Política Pública se institui uma política social capaz de promover o desenvolvimento e emancipação intelectual e social, percebendo-se que, a luta pela terra, exige uma educação progressista, pois a escola transformada, progressista, tem como alicerce o apoio social necessário, em uma relação política assentada com a luta pela educação escolar.

No âmbito da política educacional, a construção da Educação do Campo implica na necessidade de provisões mais caracterizadas a esse espaço, assim como, recursos materiais e controle político-pedagógico, que não estejam atrelados à hegemonia da classe dominante, mas, antes disso, se constitua em articulações no âmbito da sociedade em geral em defesa de um projeto democrático-popular de educação.

Assim, coube à função social da escola no contexto contraditório democrático-popular, defender a formação intelectual e filosófica para a classe trabalhadora.

Silva (2006) reforça essa teoria, afirmando compreensão de Educação do Campo, que se tem almejado comporta uma multiplicidade de experiências educativas desenvolvidas por diferentes instituições, que colocaram como referência para suas propostas pedagógicas uma nova concepção de campo, de educação e do papel da escola. Deste modo, a identidade dos sujeitos sociais do campo em sua diversidade “(...) torna-se elemento primordial para a reivindicação de políticas educacionais e elaboração das diversas práticas educativas” (SILVA 2006, p.61).

De acordo com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, p. 238), o artigo 205 ressalta que

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

Esta vem complementada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 de 1996, onde se estabelece o reconhecimento da diversidade do campo, tendo em vista que vários artigos estabelecem orientações para atender a essa realidade, adaptando as suas peculiaridades, confirmando nos artigos 23 e 26 da LDB (BRASIL, 1996, p.19)

Art. 23 - A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, p.17) (...) Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Estes artigos aportando a educação básica num contexto geral em relação a organização escolar e as questões pedagógicas, assim, a Educação do

Campo almejada pelos camponeses, é a mesma estabelecida pela Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/96), “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, p.09) e, para isso, “os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente” (BRASIL, 1996, p.23), como o artigo 28 da LDB de 1996 que refere-se, em específico, a educação do campo, citado em Brasil (1996, p. 21):

Art. 28 - Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Todavia, apesar desses avanços na legislação educacional, na realidade das escolas para a população rural a situação continuava precária, pois muitas ainda não possuíam infraestrutura adequada, material didático e pedagógico atualizado, professores habilitados para as disciplinas que lecionavam, biblioteca com obras clássicas e atualizadas, laboratório de informática e de ciências e disciplinas afins, assim como sala de recurso e calendários adequados a realidade da clientela, bem como suas especificidades e o reconhecimento das diversidades socioculturais sem transformá-las em desigualdades.

Tal reconhecimento sugere que os sistemas de ensino deverão fazer adaptações na sua forma de organização, funcionamento e atendimento, o sentido de adequar-se às características do campo, mas, mantendo a dimensão universal do conhecimento e da educação.

Nessa perspectiva, a educação do campo necessariamente, deve atender as especificidades dos sujeitos do campo que ora são explorados e expulsos do campo pela agricultura capitalista em toda a sua dimensão.

Para Caldart (2002, p. 26) a educação nesta modalidade deve ser “no” e “do” campo, “no” porque

(...) o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; [Do, pois] “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu

lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas sociais”.

É preciso compreender que os povos do campo, nas diversas regiões que habitam, possuem culturas específicas que precisam ser valorizadas na escola, as *práxis* pedagógicas³ devem ser pautadas nas vivências da comunidade escolar.

Vendramini (2007, p.2) compreende que a educação do campo

(...) não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos.

Nessa conjuntura, a consolidação de uma educação do campo, significa também a construção de um projeto popular para o Brasil, fato este, que vem (re)elaborando a teoria e a prática da educação do campo e as políticas e programas nacionais abarcaram essa ideia com o intuito de desenvolver o acesso a conhecimentos, que favorecessem o modelo de desenvolvimento almejado, passando a educação, a ser compreendida como fator de crescimento socioeconômico e de desenvolvimento humano.

2.2 Leis nacionais e fatos marcantes na educação do campo

Por longos tempos, a educação formal foi ofertada com maior ênfase nos centros urbanos, devido ao fato de que muitas vezes o poder público estava deslocado do contexto vivencial das populações rurais, e também, pelo fato, de que os próprios camponeses improvisarem a educação de seus filhos e deles próprios, assim, a preocupação dos governantes em relação a essas comunidades era focado na produção agropecuária, pois precisava manter a população brasileira e gerar produtos para exportação.

Sendo assim, as determinações históricas da educação do campo está atrelada a economia e a política nacional podendo ser compreendida a partir do conhecimento da importância dos vínculos socioeconômicos para a modernização

³ *Práxis pedagógica*: Refiro-me a *práxis pedagógica* no desenvolvimento dos trabalhos educacionais pelos docentes e agentes educacionais, não fazendo distinção entre docente, equipe pedagógica e diretor, porque todos esses profissionais são licenciados em educação, independente do cargo que ocupam num dado momento, todos são professores.

da sociedade brasileira que corrobora com Leite (1999) defende “a escolaridade campesina também serviu de suporte para a estruturação de uma sociedade desigual e de preparo mínimo de mão de obra que atendesse às prerrogativas político-econômicas” (LEITE, 1999, p. 53).

Nos dias atuais, o camponês sabe a escola que deseja, busca a valorização do seu histórico de conquistas, sua cultura singular e seus interesses sociais, pois a educação do campo visa intervir na comunidade local, tomar decisões pautadas em conhecimentos, diálogos e formar cidadãos críticos e capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e humanitária. Para haver humanismo, no sentido do humano histórico, construído através da história, para o humanismo verdadeiro (humanismo científico), o único caminho é dialogar: “é empenhar-se na transformação constante da realidade” (FREIRE, 1988, p. 43).

Na verdade, o que essa proposta de Educação do Campo pretende, é a difusão de uma maneira de viver, pensar e agir, ou seja, uma nova atitude frente às problemáticas contemporâneas a sua existência e ao meio em que vivem.

Os movimentos sociais reivindicam uma educação “que leve em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem *No e Do* campo” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 15) e que esteja focada na formação humana dos camponeses centrando-se no trabalho como princípio educativo.

Munarim (2008) entende, que o movimento social: Por uma Educação do Campo, se caracteriza por ter como intento as Políticas Públicas voltadas para o homem do campo, protagonizada por eles mesmos, sendo a escola o fator primordial na formação educativa das novas gerações, que os habilitarão a construir um projeto de vida e de sociedade humanitária.

A exemplo, são os movimentos sociais ocorridos no Brasil, atraindo os trabalhadores do campo que passaram a engrossar as fileiras dos diversos conflitos que emergiram no processo de redemocratização a partir de meados do século XX.

Neste mesmo período as instâncias governamentais, criaram a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) e a Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR), que posteriormente recebeu a denominação de Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) (MUNARIM, 2008).

Um dos marcos teóricos para a Educação do Campo é a teoria dialógica de Freire: unir para libertar, fazer a síntese para libertar, construir para compreender, com a intencionalidade de possibilitar aos sujeitos a leitura do mundo numa perspectiva transformadora.

Para Freire (1983, p. 24)

Nem aos camponeses, nem a ninguém, se persuade ou se submete à força mítica da propaganda, quando se tem uma opção libertadora. Neste caso, aos homens se lhes problematiza sua situação concreta, objetiva, real, para que, captando-a criticamente, atuem também criticamente, sobre ela.

Nos anos de 1960, Freire “(...) revolucionou a prática educativa, criando os métodos de educação popular, tendo por suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sociolinguístico-cultural desses mesmos grupos” (LEITE, 1999, p. 43).

As experiências educacionais desenvolvidas por Freire foram aplicadas nas Escolas-Família Agrícolas (EFAs), instituídas no Brasil na década de 1960 e as experiências das Casas Familiares Rurais (CFRs), oriundas de Alagoas e Pernambuco, estas escolas centravam seus objetivos educacionais nos filhos dos pequenos produtores e adotavam a Pedagogia da Alternância, como um projeto pedagógico no qual, as atividades escolares eram desenvolvidas nas propriedades de origem dos próprios alunos (SOUZA, 2006).

Esta escola foi criada verdadeiramente para o meio rural e do meio rural; uma escola sem os resquícios da educação praticada nos centros urbanos, nascida no território rural, com concepções específicas do povo que o habita.

A década de 1970 foi marcada pelos processo de resistência à ditadura militar ao mesmo tempo que a retomada das lutas operárias e camponesas que deram origem às centrais sindicais, os movimentos partidários de esquerda e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Muitas dessas reuniões aconteceram em espaços pertencentes a Igreja Católica concretizando a autonomia destes movimentos tendo por base a Teologia da Libertação promulgada por Paulo Freire (SOUZA, 2006).

A Educação *No e Do Campo* não se restringe apenas a educação formal, ela possibilita a construção de um projeto educativo que dialoga com a comunidade que está inserida, unindo os objetivos do sistema educacional e político (CALDART, 2002).

Frente as teorias publicadas sobre as Políticas Públicas para a Educação do Campo, até duas décadas atrás, para Brasil (2005, p. 23) pode-se afirmar que:

O Estado brasileiro omitiu-se: (1) na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas para as escolas do campo; (2) na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma escola com qualidade; (3) na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada e de valorização da carreira docente no campo.

Esse cenário foi sendo alterado mediante as novas leis e diretrizes da educação do campo na agenda política nas instâncias municipal, estadual e federal, garantindo a valorização do espaço de seus atores, tendo uma concepção positiva em relação quanto ao campo, ao camponês ou ao trabalhador rural.

Na conjuntura do período da ditadura militar, foi promulgada a Lei nº. 5.692/1971 de Diretrizes para o Ensino de 1º e 2º Graus, que reestruturou o ensino básico deixando de lado a realidade sociocultural do campesinato brasileiro sem esboçar uma política Educacional voltada para essa população.

Tendo como berço de nascença um momento e contexto histórico no Brasil, de lutas e arbitrariedades, a Educação do Campo não pode ser compreendida simplesmente por meio da política educacional ou, pelos parâmetros teóricos da pedagogia. Por ser uma bandeira de luta contra a opressão e políticas educacionais que privilegiam as classes no poder, a educação do campo, se apresenta como um movimento real de combate ao atual estado de coisas.

Gerado no âmbito dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais, a educação do campo contrapõe-se ao estereótipo do camponês e do rural como sinônimo de arcaico e atrasado. A concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses, reafirmando que o campo, é um lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade e que o camponês tem sentimento de pertence, caracterizando seu espaço como de representação social e de desenvolvimento sustentável.

Sobre isso, Molina e Freitas (2011, p. 19) acrescentam:

Tendo sua origem no processo de luta dos movimentos sociais para resistir à expropriação de terras, a Educação do Campo vincula-se à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize

os diversos sujeitos sociais do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil, e também se vincula a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na necessidade da construção de um outro projeto de sociedade e de Nação.

Reafirma-se aqui, que a raiz da Educação do Campo foi alicerçada pelos trabalhadores do campo, trabalhadores sem-terra e sem trabalho, principalmente, por aqueles que se dispuseram a lutar contra uma política de abandono das minorias, para aos poucos buscar expandir o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo.

De acordo com Freire (1975, p. 92), “Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.” A proposição de Freire, é uma prática pedagógica relacionada com a experiência vivida com o estudo, trabalho e política, promovendo o diálogo entre teoria e prática e entre prática e teoria, dialeticamente.

2.3 As evoluções da Educação do Campo pelos solos brasileiros

Para debater a Educação do Campo na atualidade demanda um olhar de seu contexto, buscando interpretá-la, de modo consciente, com a finalidade de visualizar as tendências futuras para atuar sobre elas.

Segundo Caldart, (2002), a Educação do Campo, não pode ser vista apenas como um ato de educar formalmente, mas sim, como a construção de um projeto educativo que dialoga com a realidade mais ampla onde está inserida, pois é fato que o sistema educacional brasileiro, encontra-se focada na realidade do mundo urbano, buscando reproduzir este modelo na área rural, o que significa, querer atribuir valores alheios ao homem do campo, por meio da educação.

Para Vendramini (2007, p. 123)

É preciso compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos.

Entende-se aqui, que a ocorrência de equívocos a respeito da dinâmica das relações sociais e os espaços de vida no campo, que ao mesmo tempo dinamiza o espaço vivencial, configurando a paisagem local por meio do uso e da preservação dos recursos naturais e sociais e da intensidade da vida social local, e, ao mesmo tempo, estabelecem relações com a cidade e com a vida pública gerida nos centros urbanos.

O ensino praticado durante o Brasil Colônia, excluía os escravos, as mulheres e os agregados da sociedade que emergia, embasada nos princípios próprios, e assim permaneceu, até 1759, quando o Marques de Pombal, expulsou os Jesuítas do Brasil, que ministravam um ensino estruturado nas humanidades e nas letras (CALDART, 2002).

A Constituição do Império outorgada em 25 de março de 1824 abordou a educação escolar em dois dispositivos do art. 179, assegurando a gratuidade da instrução primária “XXXII. A *Instrução* primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.” e outro se referia à criação de instituições de ensino “XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes”, não especificando a localidade do processo educativo ofertado (BRASIL, 1824, online).

Já a Constituição de 1891 garantia a liberdade do ensino nas escolas públicas no artigo 72, parágrafos 6º “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” e o 24º “É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intellectual e industrial” (BRASIL, 1891, *online*); apresentando ainda, o reconhecimento da Autonomia dos Estados e Municípios fixando a forma federativa da República.

Contudo, apesar de terem sido instituídas condições legais no sentido de dinamizar iniciativas descentralizadas, nenhum avanço ocorreu na área educacional, devido à ausência de um sistema nacional que ofertasse por intermédio da articulação entre as esferas do poder público, uma política educacional para a nação. Entretanto, mesmo o país sendo essencialmente agrário, desde a sua origem, a educação rural não foi mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891 e na maior parte da História Educacional Brasileira, pois a educação para os sujeitos do campo foi submetida ao abandono iniciando pelas Constituições Federativas de 1834 à de 1988.

Leite (1999, p. 28) menciona uma das primeiras atenções que a educação rural obteve

[...] a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910 - 1920, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo.

Esse período caracterizou-se por uma lenta, mas, efetiva substituição de poder da elite agrária para as emergentes elites industriais. O que ocasionou uma intensa migração do homem do campo para a cidade em face de industrialização e a urbanização começar a se concretizar. Nessa conjuntura, a cidade significava a modernização e o progresso, enquanto o campo era visto como antigo e rústico. O termo rural tem a mesma raiz de rústico e rude, já, o termo cidade dá origem a cidadão e cidadania.

Isso nos leva a compreensão de que a educação do campo passa a ser discutida, enfatizando-se sua necessidade, somente a partir da crise econômica de 1929, desencadeada pela queda da bolsa de Nova Iorque, em que a elite agrária brasileira sofreu um grande impacto econômico e social, oportunizando os primórdios da industrialização brasileira, e também, pela subida de Getúlio Vargas ao poder, quando surge o conceito de urbano e rural, e “pelo início das primeiras campanhas de alfabetização de jovens e adultos” (SILVA, 2006, p. 14).

No início da década de 1930, acontece uma intensa corrente migratória do campo para a cidade, contudo, a partir da elaboração da Constituição Brasileira de 1934 que retratava a educação para os povos do campo e, começa, timidamente, a ser discutida em âmbito nacional. Essa foi a primeira experiência da “aplicação de renda para o ensino nas zonas rurais” (BRASIL, 2002, p.12) o que desencadeou um movimento ruralista com o objetivo de convencer os sujeitos a continuarem na zona rural. Tal movimento, deu origem ao “ruralismo pedagógico”, cuja finalidade, era atender os interesses dos fazendeiros em conservar os trabalhadores rurais no campo e também, daqueles que temiam que as cidades ficassem superpopulosas (BEZERRA NETO, 2003).

Nessa direção, em 1937, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, que tinha como finalidade promover o desenvolvimento do ensino e ao mesmo tempo, preservar a cultura do homem do campo, pois o índice de

analfabetos na área rural era alto que chegou a ser discutido no VIII Congresso Brasileiro de Educação (LEITE, 1999) onde o proposto, era de instituir uma educação para o meio rural brasileiro com o intuito de evitar a migração e manter a população rural (MARINHO, 2008). Prova disso, são as diferenças entre campo e cidade delimitadas nos períodos de industrialização no país.

Para Silva (2002, p. 27):

A cidade, o urbano foi sempre tido como modelo, como parâmetro ideal. Consequentemente o “rural” – os trabalhadores do campo, os povos indígenas – foram tratados como “outros inferiores” como “menores” [...] Ou seja, segundo a perspectiva hegemônica da integração, o futuro de todos era alcançar o status de certa “urbanidade”, sendo necessário superar a situação de atraso.

Nessa perspectiva, é preciso salientar que a história da educação no Brasil, assim como a política e a economia, adotavam a lógica de uma gestão agrária sustentada pelos latifúndios e pelos coronéis do café. Desta forma, a nova república destinou-se a criação de instituições destinadas aos menos favorecidos economicamente das regiões rurais e urbanas que tivessem dom para a agricultura. O objetivo central dessas instituições, era de garantir o desenvolvimento agrícola e oportunizar as crianças indigentes a serem bons cidadãos.

Para Fernandes (2013, p. 46)

Essa perspectiva de ensino desconhecia a importância das condições de vida e de trabalho para a permanência das famílias no campo. Gerou insatisfações de diferentes setores sociais que iniciaram um debate sobre a situação da educação brasileira com ênfase nos interesses dos estudantes. O movimento culminou com o Manifesto dos Pioneiros em 1932. O Manifesto idealizava intervenções na organização da sociedade brasileira partindo da educação.

Nesse período da história brasileira, caracterizou-se pela substituição de poder da elite agrária para as elites industriais, que originou um intenso movimento migratório campo cidade e o aumento da produtividade do campo.

Na realidade, as primeiras noções para uma política educacional no país nasceram com a Constituição de 1934 que determinou a criação de um Plano Nacional de Educação para organizar e gerir as atividades de ensino em todo o Brasil. Deste modo, implantou-se a gratuidade da educação básica e o ensino

primário tornou-se obrigatório, sendo reconhecido o direito de todos à educação. Contudo, este Plano Nacional de Educação não trazia em suas diretrizes item algum sobre a educação rural (MARINHO, 2008).

Além disso, o texto constitucional ainda determinou a composição dos Conselhos de Educação, que tinha como incumbência incluir a participação dos governos estaduais na elaboração do Plano de Educação e à distribuição de fundos especiais (CALDART, 2002).

O primeiro Plano Nacional de Educação brasileira elaborado em 1937, tinha como objetivo organizar um conjunto de princípios e normas com a finalidade de estruturar a organização e funcionamento das instituições educativas, escolares e extraescolares, sustentadas no território nacional pelos poderes públicos ou por particulares. Entretanto, esse Plano não foi aprovado (BORDIGNON et al, 2011). Sendo criando neste mesmo ano, pelo Estado, a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o intuito de expandir o ensino e preservar a arte e o folclore rural.

Os anos 40 foram marcados pela predominância, no Brasil, das teses da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), cujo norte, era alicerçado no pensamento econômico, por isso, chamado nacional desenvolvimentismo (CAPORAL, 1991). No mesmo período, objetivando a implantação de projetos educacionais e o desenvolvimento das comunidades rurais foi criada a Comissão Brasileira - Americana de Educação das Populações Rurais (SOUZA, 2006). Na realidade, o nacional-desenvolvimentismo tinha como meta, preparar mão de obra para a indústria nacional em expansão, atraindo o capital estrangeiro, que promoveria um avanço na economia brasileira.

Com a promulgação da Constituição de 1946 (BRASIL, 1946, p.34) ficou estabelecido que:

Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. [Art. 168, inciso] III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes [mantém sob responsabilidade das empresas o ensino na área rural].

Neste mesmo ano, foi instituída a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, item do Decreto nº. 9.613 de 20 de agosto de 1946, (BRASIL, 1946, p.34) cujo objetivo

era preparar, profissionalmente, os trabalhadores agrícolas para mantê-los no campo. A meta desta Lei era de:

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

Com a promulgação da Constituição de 1946, estabeleceu-se no Art. 166 “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.” Art. 168, inciso III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes [mantém sob responsabilidade das empresas o ensino na área rural (BRASIL, 1946).

Também nesse ano, foi instituída a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, oriunda do Decreto nº. 9.613, com a finalidade de habilitar profissionalmente, os trabalhadores agrícolas no sentido de mantê-los no campo.

De acordo com essa Lei, o ensino teria como primazia, atender aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana; aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra; aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura. Todavia, apesar desta Lei, o ensino nas escolas rurais continuou precário, como nos confirma Leite (1999, p. 14)

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade.

Nesse contexto, já em 1948 foi implantado oficialmente no Brasil o serviço de Extensão Rural, com o apoio dos Estados Unidos, que já havia adotado

esse programa (SILVA, 2003) que tinha como finalidade educar no sentido de interiorizar os progressos técnicos desenvolvidos pelo capitalismo industrial, fazendo da agricultura um espaço propício de acúmulo de capital (CAPORAL, 1991).

Nos primeiros anos de 1960, foram instaladas no Brasil, as primeiras fábricas de máquinas e insumos agrícolas. Assim, surgiu a necessidade da agricultura se desenvolver e gerar um mercado consumidor para esses meios de produção. Para isso, o serviço de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) serviu como estratégia para difundir os conhecimentos ao homem do campo, bem como os benefícios que poderiam ter ao fazer uso das máquinas nas atividades agrícolas e no sentido de promover o desenvolvimento agrário do país. Os ideais de educação nacional do momento eram expressas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação.

Nesse período, o Congresso Nacional, realizava o debate para a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61), caracterizado pelo embate entre liberais e conservadores, privatistas e publicistas, ensino laico e religioso (BORDIGON et al, 2011).

Ligados a partidos de esquerda e com sustentação ideológica no trabalho desenvolvido pelas ligas camponesas, sindicatos e ação pastoral de bispos da Igreja Católica, foram organizados nesse início de década, os Centros Populares de Cultura e o Movimento Educacional de Base, que desenvolviam grupos de Alfabetização de Adultos e Educação Popular, enquanto no campo, surgiam movimentos sociais rurais, como, os dos boias frias, movimentos de luta pela permanência na terra e contra a desapropriação (SOUZA, 2006).

Aprovada em dezembro de 1961, a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabeleceu que os recursos destinados a manutenção e desenvolvimento do ensino pelo artigo 169 da Constituição de 1946 fossem distribuídos em fundo para cada setor, atribuindo ao Conselho Federal de Educação a competência de elaborar o plano de aplicação de cada fundo (BORDIGON et al, 2011).

Porém, era uma educação homogênea sem referências diretas à educação do homem do campo (SOUZA, 2006). Coube ao Conselho Federal de

Educação (CFE), instituído pela LDB, reelaborar o Plano Nacional de Educação, tendo em vista que o primeiro, organizado em 1937, nem sequer foi aprovado.

Contendo metas quantitativas e qualitativas para cada nível de ensino (primário, médio e superior) para o período de 1960-1963, o novo plano foi criado em 1962. Mas substituído depois pelo Plano Trienal de Educação (1963-1965), que tinha por base, o Plano Trienal de Desenvolvimento, a meta de promover o desenvolvimento econômico e barrar o avanço da inflação (BORDIGON et al, 2011).

Nesse período havia movimentos antagônicos entre as classes sociais, caracterizados por greves, ocupações e reivindicações por parte dos camponeses idealizados pela realização da Reforma Agrária.

A mais recente conquista em relação a Educação do Campo, aconteceu no início do Século XXI, mais precisamente em 2001, quando foi aprovada as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer n. 36/2001 e Resolução n. 1/2002 do Conselho Nacional de Educação), que promulga (BRASIL, 2002, p. 37)

(...) a identidade da escola do campo, o seu vínculo com o contexto geográfico e histórico de sua realidade vivencial privilegiando a identidade de seus atores, na memória coletiva, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais, buscando desenvolver projetos voltados para a busca de soluções para as questões referentes à qualidade social da vida coletiva no País.

Para tanto, um Grupo Permanente de Trabalho Educação do Campo, foi designado em 2003, pelo Ministério da Educação; em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), contemplando em sua estrutura a Coordenação Geral de Educação do Campo (BRASIL, 2002). E, para que a escola do campo contribua no fortalecimento das lutas dos camponeses, faz-se necessário, a garantida efetiva de uma articulação político-pedagógica entre a escola e a comunidade, por meio da democratização do acesso ao conhecimento científico e a adoção de estratégias que possibilitem a participação dos envolvidos no projeto e da sociedade em geral, promovendo a construção de espaços coletivos de decisão acerca dos trabalhos a serem executados, com prioridades para que as comunidades possam ser favorecidas pela escola.

Tendo em vista, que a escola do campo, significa uma unidade de um projeto maior da classe trabalhadora, que se propõe a construir uma prática educativa efetiva, que sustente a luta camponesa pela conquista de seus direitos, Kolling, Néry e Molina (1999, p. 63) afirmam que

Entende-se por escolas do campo aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população.

Mediante essa concepção, torna-se necessário compreender que uma escola do campo não precisa ser uma escola com atividades específicas e relacionadas a agricultura, mas, uma escola vinculada à cultura que se produz por meio de relações sociais mediadas pelo trabalho no campo e não aquela que procura alimentar a falácia de que apenas a educação do campo, por si só, pode evitar o êxodo rural (BEZERRA NETO, 2003).

Refletir sobre a Educação do Campo no âmbito de uma Política Educacional, exige o reconhecimento da identidade desta escola. O art. 2º. das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (PARANÁ, 2006, p. 119) define que

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Para que o camponês tenha o sentimento de pertencimento na instituição escolar, faz-se necessário conhecer e interpretar os processos sociais externos a escola, fazendo uso dos conhecimentos adquiridos em seu cotidiano vivencial, para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade (ARROYO, 1999).

Nessa perspectiva, à escola cabe a função de possibilitar que os sujeitos do campo compreendam o papel de cada um, no transcorrer da sua história, nas

suas contradições, assim como, na articulação campo-cidade quanto ao processo de desenvolvimento, de globalização.

Deste modo, para que a Educação do Campo seja uma realidade concreta, como projeto educativo e política pública de educação, torna-se necessário o vínculo aos movimentos sociais, visto que os sujeitos do campo, são instruídos pelos dirigentes dos sindicatos a buscarem seus direitos em relação a saúde, educação, posse de terras e segurança, visto que, um dos objetivos políticos da Educação do Campo é justamente, auxiliar os camponeses a se mobilizarem e se organizarem em movimentos sociais e promover o fortalecimento e a identificação coletiva na sociedade, tornando-se esse, o espaço principal de educação para as lutas sociais necessárias (MOLINA, 2006).

A luta em prol de políticas públicas de Educação do Campo no Brasil, tem sido mais forte, a partir do início do século XXI, quando o campesinato inicia o Movimento Nacional de Educação do Campo, protagonizado, pelas organizações e movimentos sociais do campo, que lutam por soberania educacional e pelo direito à terra.

O que se constata, é uma reivindicação em prol de uma educação voltada para a população do campo, contrapondo-se à educação urbana. Lutam pelo direito a um projeto educacional adequado de seu cotidiano vivencial, que valorizem suas atividades políticos, econômicos e sociais, constituinte de sujeitos efetivos e cultura específica, constituída à revelia dos governantes.

Todavia, apesar de não terem obtido o que almejam, em sua totalidade, tem conseguido muitos avanços no que se refere à implantação de Políticas Públicas para a Educação do Campo, mostrando sua força no cenário nacional e contribuindo para o desenvolvimento econômico do país, para que os sujeitos tornem-se cidadãos aptos a conquistarem seus próprios espaços com dignidade e responsabilidade.

2.4 A educação do campo no estado do Paraná: discussões que promoveram conquistas

O Estado do Paraná registra iniciativas da Educação do Campo oriundas dos movimentos das famílias camponesas (pequenos e grandes proprietários de terras, bem como os arrendatários) e, posteriormente dos movimentos sociais de

trabalhadores rurais e iniciativas motivadas pela sociedade civil organizada e, pela gestão política nas diversas esferas governamentais. Tais organizações se referem ao fazer avançar as políticas e práticas da Educação do Campo, com ênfase nas diversidades territorialidades características do respectivo estado.

De acordo com as pesquisas de Miguel (2007, p. 79), no período de 1932 a 1945, o político Manoel Ribas, ora interventor (1932-1934) e (1937-1945), ora governador (1935-1937) do Estado do Paraná, acompanhou os preceitos da política nacionalista de Getúlio Vargas (1937-1945) favorecendo a educação no meio rural com intuito de colaborar com o desenvolvimento da agricultura no estado com o

incremento de políticas que objetivavam completar a sua população e desenvolver a produção da lavoura cafeeira no norte e a pecuária no oeste. A intensa ocupação das terras do Paraná e a necessidade de atendimento à demanda justificaram no Estado a criação de escolas rurais como a instância adequada de preparação do homem para o trabalho no interior.

A criação dessas escolas rurais poderiam atender a duas especificidades: a de oferecer a possibilidade de educação escolar mais próximas de suas casas, em salas multisseriadas ou ainda de escolas que oportunizassem a preparação para o trabalho no campo, que além de fornecer os conhecimentos básicos, ainda auxiliasse no domínio de técnicas de plantio. Delineando assim, um contexto contraditório ao imaginário de que para viver e trabalhar no setor agropecuário não havia necessidade dos conhecimentos escolares.

No interior do Estado do Paraná, haviam muitas escolas na zona rural que funcionavam em salas cedidas pelas instituições religiosas (capelas) ou em pequenas salas construídas ou improvisadas e liberadas pelos proprietários de terra, os quais tinham interesse na educação escolar primária para seus filhos que posteriormente iriam para os grandes centros dar continuidade aos estudos.

Ainda se revela, nas pesquisas de cunho histórico, que os proprietários de terra, tinham interesse em contribuir para a escolarização dos seus empregados, visando-o deixar da situação de analfabeto e ter o direito ao voto, visto que, num determinado período, no Brasil, os eleitores eram determinados pelo caráter “alfabetizado”, ofertando a possibilidade de mais um direito ao cidadão, o de ser eleitor. Contudo, isso muitas vezes não lhes era concedido a autonomia em relação

ao seu voto, pois ainda prevalecia os votos de “cabresto” referindo-se ao período da República Velha, conforme Oliveira (2013, p. 64)

Exemplo do modo de agir deste período republicano está presente na rotina eleitoral que, quando não satisfazia o desejo governista forçado pelo voto de cabresto orquestrado pelos latifundiários, tinha as urnas simplesmente adulteradas para permitir a perpetuação no poder de uma ideologia dominante. Aliás, a apuração de um resultado eleitoral teria sido o estopim para a primeira intervenção direta de militares no governo após mais de 40 anos do fim da monarquia.

A expansão das escolas rurais continuou em 1948, com Erasmo Piloto, que ocupava o cargo de Secretário da Educação e Cultura, que juntamente com o governador Moises Lupyon, autorizou a construção de Escolas de Trabalhadores Rurais nas cidade de Apucarana, Cambará, Clevelândia, Guarapuava, Jaguariaíva, Piraí do Sul, Santa Maria, Tibagi, Tomazina e Foz do Iguaçu (OLIVEIRA, 2013).

Muitas dessas escolas eram de madeira, uma única sala que o professor deveria trabalhar de forma multisseriada (1ª a 4ª séries no mesmo espaço e ao mesmo tempo, sendo separado por filas de carteiras), a formação desse docente, na maioria das vezes, era apenas o ensino primário (completo ou incompleto), o material didático era indicado pelos inspetores municipais, responsáveis pelo setor da educação na zona urbana e rural, quanto ao lanche, nem sempre contínuo, era responsabilidade dos órgãos governamentais, preparado no fundo da sala de aula pela própria professora, durante o período de aula e o sanitário eram as latrinas, em um lugar reservado, perto da sala de aula.

A responsabilidade da documentação desses alunos ficava a cargo das inspetorias de educação, na zona urbana. Os professores possuíam vínculo empregatício pelas esferas municipais, eram pouco valorizados, com baixa remuneração e a maioria do sexo feminino. Esses profissionais dispunham de poucos recursos didáticos-pedagógicos e, buscavam inspirações em seus ex-professores para a execução da *práxis* docente.

As escolas rurais situadas no norte pioneiro no Estado do Paraná, permaneceram nesse patamar nos anos de 1950 e 1960, o que favoreceu a migração dos filhos dos proprietários de terra a estudarem nas escolas situadas na

zona urbana, seja para dar continuidade aos estudos ou mesmo para iniciá-los, quando, o local de moradia era muito distante da escola.

Vale ressaltar que o entendimento negativo ao “rural”, concomitante as crises ambientais, principalmente as geadas de 1969, 1972 e 1975 no Estado, intensificaram e o êxodo rural e, com isso resultou no fechamento de diversas escolas rurais em função das famílias se deslocarem para as cidades em busca de novas formas de trabalho.

Ainda, nesse cenário paranaense, ocorreram, principalmente na região sudoeste do estado, algumas desapropriações de terras, com fins sociais, e que contribuíram para algumas reflexões acerca do direito a Educação do Campo.

Segundo Brandão (2012, p.4)

(..) surgiu dos trabalhos educativos nos acampamentos do MST, iniciada antes ainda do fim do governo militar, a partir das primeiras movimentações no campo, em 1979, após as ocupações das fazendas Macali e Brilhante, no Rio Grande do Sul e com as lutas dos agricultores do Oeste e Sudoeste do Paraná, em conseqüências das desapropriações de terra pelo governo federal militar para a construção da barragem da Usina Hidroelétrica de Itaipu, entre Brasil e Paraguai.

Dessa forma, o homem do campo reivindica a emancipação política, financeira e social, junto ao poder público, que remonta desde o século XVI, devido as manifestações de trabalhadores rurais de diversas partes do país. Contudo, com a ditadura militar de 1964, os movimentos sociais foram proibidos e somente em 1975 os setores da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos de Brasil) da igreja criaram a Comissão Pastoral do Brasil, reiniciando as organizações dos grupos camponeses (MOLINA, 2004).

Assim como em outras localidades, o estado do Paraná também foi palco de diversos conflitos isolados motivados pela posse das terras e contaram com o apoio dessas entidades religiosas que, na década de 1980, colaborou com o Movimento Social dos Trabalhadores no estado, com pressupostos do movimento internacional denominado de Via Campesina. Esse movimento, dispõe de política pública para a educação, saúde, justiça social, moradia que abrange “organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, trabalhadores agrícolas, mulheres rurais e comunidades indígenas e negras da Ásia, África, América e

Europa” (OLIVEIRA; CECÍLIO, 2011, p. 12), o qual uniu-se com representantes dos estados da região sul, Mato Grosso do Sul e São Paulo, para reivindicar direitos nos setores da saúde, moradia, justiça social e educação para as crianças e os adultos, a uma população que estava desamparada pelas consequências do poder público.

Diferentemente da educação desenvolvida nas escolas rurais, os movimentos sociais passam a reivindicar um projeto de educação voltado para o campo, motivados pelos seus sujeitos, educadores e camponeses, contrariando até mesmo a expressão de escola rural, como sendo a “extensão da educação praticada nas escolas urbanas, utilizando como método de ensino e reprodução de conformações e conhecimentos sem debater a realidade concreta do homem do campo” (BRANDÃO, 2012, p. 1).

Corroborando, Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 25)

(...) utilizar a expressão campo e não mais a usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo (...) uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho.

A nova nomenclatura para a educação “no” e “do” campo visa incluir os diferentes povos do campo, não priorizando a urbanização das identidades dos sujeitos do campo, mas a afirmação de que o camponês vive uma realidade diferente dos sujeitos urbanos e tem o direito de partilhar de uma educação que valorize suas próprias culturas.

Para que todo o processo da educação do campo se efetivasse na esfera estadual, seus pressupostos passaram por diversos momentos de discussão, com a participação dos camponeses, assalariados rurais, comunidades indígenas, quilombolas, meeiros, professores, representantes da SEED/PR, de algumas universidades, dos bispos do Brasil, da UNICEF e da UNESCO (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, e a LDB n. 9394/96, as solicitações para uma educação de qualidade a todos os cidadãos, inclusive aos povos do campo, passaram a ter respaldo político no estado do Paraná, inclusive pelos debates acerca do tema nos diversos encontros, conferências e congressos.

Em julho de 1997, reuniram-se em Brasília, no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, organizado pelo MST, a UnB, a UNICEF e outras representantes de outras entidades para refletir sobre a educação pública direcionada ao contexto camponês, destacando a cultura, visão de mundo, espaço, modo de viver e organização do trabalho familiar.

Dando sequência as discussões, reuniram-se, em agosto de 1997, alguns integrantes do encontro nacional para preparar a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo com objetivo de “subsidiar o conceito específico sobre educação básica do campo, fomentando extremo valor a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no e do campo” (OLIVEIRA; CECÍLIO, 2011, p. 14).

Atendendo as referidas discussões e empenhados em valorizar a educação do campo no Estado do Paraná, acontece o I Encontro Estadual Por uma Educação Básica do Campo, em junho de 1998, em Curitiba, incentivado pela Comissão Pastoral da Terra com intuito fazer um diagnóstico da escolarização no meio rural de cada estado para que esses resultados fossem levados a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, de 27 a 30 de julho de 1998, em Luziânia/GO, na qual efetivam debates e apresentação de painéis sobre as temáticas respectivas: Desenvolvimento rural e educação no Brasil; Situação da educação rural no Brasil e América Latina; Políticas públicas; Financiamento; Política educacional para escolas indígenas; Novo projeto de desenvolvimento para o campo; Educação Básica para o Campo; e Compromissos das educadoras e educadores do Campo (MOLINA, 2004).

Acalorando os debates da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, em setembro de 1998, na cidade paranaense de Cornélio Procopio e, atendendo uma proposta para a Articulação Estadual da política pública para a Educação do Campo, a Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário, realizou um encontro que resultou em diversas orientações pedagógicas e destacando o educador dessa instituição com o compromisso de despertar o senso crítico, atuar como mediador no processo ensino e aprendizagem, vincular a realidade dos educandos na prática docente, valorizando sua identidade, com debates sobre cidadania, cultura e experiências de vida visando a transformação social (PARANÁ, 2000).

No ano de 1999, o Estado do Paraná, foi palco de três encontros para se discutir os pressupostos da educação do campo:

a) em outubro, na cidade de Querência do Norte, realizou-se o Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária. Os integrantes das discussões foram representantes das áreas de assentamento e acampamento do MST, Secretaria de Educação, professores universitários e representantes da comunidade escolar de escolas localizadas em bairros e distritos e que não levavam o caráter de assentamentos. Esses momentos proporcionaram diálogos sobre as experiências escolares com os desafios de que a comunidade escolar utilize de alternativas para uma educação baseada na realidade dos povos que vivem no campo.

b) também em outubro de 1999, aconteceu em Curitiba, o Encontro de Educação do Campo e Agricultura Familiar da CEEAF – Coordenação Estadual de Entidades da Agricultura Familiar, que objetivou esclarecer sobre as Políticas Públicas vigentes no espaço rural do Estado do Paraná, analisar as experiências educacionais e identificar problemas e definir estratégias e diretrizes à fim de propor avanços relacionados a educação voltada à agricultura familiar.

c) ainda em 1999, em Cascavel realizou-se a Mostra Cultural da CRABI – Coordenação Regional dos Atingidos pelas Barragens do Rio Iguaçu, com atividades de artes plásticas, poesia, música e teatro. O evento objetivou a valorização da identidade local e a revelação de sujeitos da própria comunidade em demonstrar seus talentos; bem como destacar a importância de um projeto de educação do campo voltado para os jovens que concluíram o ensino médio e que continuam nos ambientes dos reassentamentos (PARANÁ, 2000).

Percebemos que, enquanto acontecia inúmeras conferências e encontros pautados nas escolas de assentamentos, iniciavam também discussões acerca da inclusão da escolas situadas na zona rural e que ainda continuavam com as mesmas práticas pedagógicas da zona urbana, ou seja, como uma extensão da educação oferecida a população residente na cidade. Havia algumas modificações em função das mudanças das orientações educacionais, pois as escolas do Paraná, estavam adotando, mesmo que lentamente os pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), mas com pouco entusiasmo, visto que, os docentes, não foram orientados formalmente para de uma ano para o outro

alterarem suas práticas pedagógicas, deixarem de trabalhar pelos objetivos para focar em competências e habilidades, o que acometeu muitas divergências no “chão” da escola.

Em novembro de 2000, no município de Porto Barreiro, aconteceu o 1º Encontro Estadual Por uma Educação Básica do Campo. Os debates preparatórios para esse evento contou com diversos seminários que discutiram sobre o desenvolvimento da Educação do Campo. O encontro contou com 450 educadores, dirigentes e lideranças de universidades (UFPR, UEM, Unicentro e Unioeste), secretarias de educação estadual e municipal e instituições não governamentais de 64 municípios do Estado. Durante o encontro foram discutidos a identidade dos sujeitos do campo, as realidades vivenciadas por esses cidadãos e principalmente a educação de qualidade para o homem “do” e “no” campo, inclusive com a criação do curso Pedagogia da Terra nas universidades do Estado e a aprovação da Educação do Campo pelo Conselho Estadual de Educação (PARANÁ, 2000).

No ano de 2001, o Conselho Nacional de Educação com o objetivo de cumprir com o artigo 28 da LDB n. 9394/96 solicitou a elaboração das Diretrizes Operacionais da Educação Básica da Educação do Campo que contou com a participação de diversos integrantes dos estados do Brasil, sindicatos, instituições governamentais, universidades, movimentos e camponeses. A homologação das diretrizes aconteceu em 2001 e o Conselho da Educação Básica aprovou pela Resolução n. 01 de 03 de abril de 2002 (BRASIL, 2002).

Após a legalidade desses documentos e para a efetivação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no estado, foi criada em 2003, a Coordenação de Educação do Campo no Estado do Paraná, com intuito de desenvolver ações “nas” e “pelas” instituições educacionais que atendessem as leis governamentais e a valorização dos sujeitos do campo como integrantes da sociedade com direitos e deveres.

De acordo com Souza (2007, p. 406), a Coordenação de Educação do Campo na SEED/PR apresenta assume as seguintes propostas de trabalho:

- 1) Identificar as demandas do campo e articular suas ações;
- 2) Articular nas intersecretarias, ações referente à construção de políticas públicas para um projeto de desenvolvimento no campo;
- 3) Articular ações que promovam o acesso e permanência dos povos do campo na escola, bem como para a construção de um

currículo que leve em conta as especificidades do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, junto aos Departamentos de Ensino da Secretaria Estadual de Educação; 4) Promover ações e incentivar a criação de programas de formação que atendam as especificidades do Campo, destinadas aos docentes; 5) Incentivar e promover a reflexão e troca de experiências inerentes a Educação do Campo; 6) Articular projetos junto ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, para atender as necessidades locais; 7) Produzir materiais didáticos - pedagógicos que abordem a realidade do campo em suas temáticas; 8) Incentivar a criação de espaços culturais do e no campo; 9) Promover a criação de Escolas Itinerantes, objetivando a universalização da educação e atendimento a diversidade cultural.

Com respaldo das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a Coordenação da Educação do Campo da SEED/PR, no ano de 2003, realizaram diversas ações importantes para essa modalidade, sendo uma delas considerada um marco para os movimentos sociais que alcançaram mais um dos seus objetivos: o de formalizar as Escolas Itinerantes nos acampamentos vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A Escola Itinerante no Estado do Paraná, foi reconhecida no Conselho Estadual de Educação pelo Parecer n. 1012/2003, em parceria com Secretaria de Estado da Educação do Paraná e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

As Escolas Itinerantes atuam de forma provisória nos acampamentos e acompanham o grupo, no caso desse deslocar-se para outra localidade, assim, justifica-se o nome de Escola Itinerante, “que caminha junto aos seus”.

Com o reconhecimento da instituição pelos órgãos governamentais, as crianças tem a garantia da conclusão da educação básica pela emissão das documentações escolares, sendo de comum acordo entre dirigentes do MST, dos educadores e educadoras e membros da SEED/PR que os documentos dos alunos deverão ser encaminhados a uma escola denominada de Base, responsável pela expedição da documentação das onze escolas Itinerantes no Estado do Paraná, como relata Souza (2007, p. 404):

A escola Base Colégio Iraci Salete Strozak é responsável por toda a documentação escolar dos alunos e dos professores de todas as escolas itinerantes do Estado do Paraná, os professores são contratados pelo governo do Estado do Paraná em parceria com as prefeituras onde as escolas estão localizadas e em parceria com o MST que também é responsável pela parte pedagógica da

Educação Infantil e Ensino Fundamental 1ª a 4ª séries, o Ensino Fundamental 5ª a 8ª séries e o Ensino Médio é de responsabilidade do governo do Estado, que contrata os professores através do núcleo de Laranjeiras do Sul e da toda a acessória administrativa e pedagógica em parceria com os núcleos regionais de educação das cidades onde estão localizadas as escolas itinerantes.

Com a oficialização das Escolas Itinerantes, em 2004, aconteceu o I Seminário Estadual de Educação do Campo, em Faxinal do Céu, com objetivo de fortalecer e difundir a identidade do campo; construir com os governos Estaduais e Municipais, Movimentos Sociais e Universidades, proposições para uma política estadual da Educação do Campo e, compreender o contexto e as Políticas Públicas Nacionais e Estaduais com o apoio da Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo, criada em 1998 (PARANA, 2006).

O resultado das discussões realizados durante esse evento foi a elaboração do primeiro material didático organizado pela Coordenação da Educação do Campo (SEED/PR), “Caderno Temático – Educação do Campo” composto por seis capítulos, produzidos pelos professores/autores que participaram ativamente do evento: Bernardo Mançano Fernandes, Roseli Salete Caldart, Sônia Fátima Schwendler, Miguel Gonzalez Arroyo, Maria do Socorro Silva e a Equipe da Coordenação da Educação do Campo da SEED/PR.

O ano de 2005, foi marcado pela preocupação em dar continuidade a formação continuada e capacitar os docentes das escolas do campo atuantes no Estado do Paraná. Para isso, aconteceu o II Simpósio Estadual da Educação do Campo, em Faxinal do Céu, propondo o Desenvolvimento do Programa de Capacitação de Profissionais da Educação com elaboração de um relatório de atividades promovidas pela Coordenação de Educação do Campo da SEED/PR e contou com o apoio da Universidade Federal do Paraná (UFPR) que em conjunto com as diversas esferas governamentais e movimentos sociais, que deu início a primeira pós graduação específica em Educação do Campo com objetivo de fortalecer a política nacional da Educação do Campo oferecendo subsídios teóricos para a formação dos sujeitos atuantes nas escolas do campo no Estado do Paraná.

Ainda no ano de 2005, a Coordenação da Educação do Campo, juntamente com o departamento da Educação Básica, selecionou um conjunto de material teórico para ser discutido durante a Semana Pedagógica do mês de

julho/2005, integrando os Encontros Descentralizados que estavam acontecendo nas cidades “Pólos” vinculadas aos NRE que oportunizaram as discussões sobre práticas escolares, teorias, metodologias, conteúdos e avaliação e, conseqüentemente promover discussões a respeito da construção das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação do Campo no Estado do Paraná (PARANÁ, 2009).

Ressalto aqui, que os Encontros Descentralizados foi organizado por disciplina, também com o objetivo de coletar informações para a elaboração das DCE do Estado do Paraná, assim, nem todos os profissionais da educação do campo, partilharam dessas discussões, o que confirma o desconhecimento do processo da elaboração das leis da educação do campo por muitos docentes atuais, inclusive os atuantes a mais de dez anos.

Em 2006, as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação do Campo no Estado do Paraná (DCEEC) foram publicadas e distribuídas às “2.400 escolas/colégios do estado, as 399 prefeituras, aos 26 estados mais o Distrito Federal, às entidades e aos movimentos sociais, às organizações não governamentais, às universidades” (PARANÁ, 2006).

As DCEEC apresenta o objetivo de “contribuir para a gestão e a prática pedagógica nas escolas do campo e, portanto, destina-se a todos os educadores das escolas do campo e gestores da educação” (PARANÁ, 2006, p. 16).

As DCEEC está organizada por um breve histórico da educação do campo, passando por algumas leis nacionais e estaduais; a concepção de educação do campo, enfatizando a valorização da identidade social do homem do campo, seja pelos conceitos de identidade política, sociocultural e pelas capacidades de agentes transformadores do ambiente com ações conscientes para melhorar a sociedade e uma sugestão de conteúdos e metodologias alternativas para a educação do campo (PARANÁ, 2006).

O conjunto de leis nacionais e estaduais sobre a educação do campo são documentos de fundamental importância para a inclusão de todos as modalidades escolares no Estado do Paraná que atendem esse público específico, incluindo, não apenas as escolas itinerantes, mas as escolas de bairro situadas na zona rural ou que atendem a essas comunidades, as escolas indígenas,

quilombolas e mais atualmente a inclusão das escolas das ilhas no litoral paranaense.

Os encontros, simpósios, conferências e grupos de estudos foram se intensificando no ambiente escolar, em algumas instituições com maiores avanços, enquanto que, em outras, ainda prevalecia a continuidade da extensão da escola urbana. Como afirma Arroyo; Caldart e Molina (2004, p. 138):

Não há como justificar uma escola do campo como aquilo que sobra depois do perímetro urbano. Essa visão ainda é defendida por alguns estudiosos e é a compreensão que muitos profissionais da educação têm do campo, assim como boa parte da população urbana.

O que provocou uma atenção especial para os educadores e educadoras das escolas de bairros rurais, foi quando (2011 e 2012) aconteceu a alteração do nome das escolas de bairros, situadas na zona rural, para a inclusão “do campo”, em conformidade com a adequação da nomenclatura da instituição decorrente das novas diretrizes curriculares implantadas e amparadas pelo Decreto n. 7352/2010 do PRONERA, pelo Parecer n. 1011/2010 – CEE/PR e pela Resolução n. 4783/10 – GS/SEED/PR, que instituiu a Educação do Campo como política pública educacional com objetivo de garantir a qualidade na educação desses sujeitos nas diferentes modalidades de ensino da Educação Básica e, por isso, os resultados do Censo Escolar divulgado pela SEED/PR, em relação ao número de estabelecimentos de ensino na esfera estadual, classificados como “do Campo”, aumentou de 318 em 2000 para 426 em 2013, pois muitas escolas que eram localizadas em distritos não se classificavam como campo (PARANÁ, 2013).

Assim, a Educação do Campo foi se consolidando no cenário das escolas públicas do Estado do Paraná, em contínuos diálogos acompanhados pelos sujeitos, pela sociedade, pelos movimentos sociais e pelas esferas governamentais que atuam nas reflexões sociais, culturais, econômicas, políticas e ambientais com objetivo de cumprir com as leis federais e estaduais e, possibilitar a ampliação das mesmas visando a formação de sujeitos do campo e no campo, com respeito as suas identidades, valorização da cultura contribuindo para o desenvolvimento da consciência crítica e na sociedade, como sugere Arroyo; Caldart e Molina (2004, p. 136) em relação a aprovação das leis:

(...) consideramos isto um ponto de chegada de nossa caminhada. Mas como toda chegada é um movimento, estamos em um novo ponto de partida para a realização efetiva das resoluções das Diretrizes. Afinal, sabemos pelo duro aprendizado de conquista da cidadania que a luta faz a lei e garante os direitos. Mas, as conquistas só são consolidadas com pertinácia. No momento histórico recente temos aprendido que mesmo os direitos mais sagrados são usurpados em nome de um suposto desenvolvimento. Por essa razão, nenhuma conquista é garantia sem organização permanente.

A Educação do Campo está possibilitando a diversidade de olhares para uma população que estava sendo marginalizada pelos diversos setores sociais. Contudo, notamos que os esforços dos sujeitos envolvidos nos processos de valorização, direitos e no resgate da identidade do homem do campo, está possibilitando a concretização de seus anseios, seja pelo modo de viver nesse ambiente, com qualidade de vida social e de educação valorizando o campo, as atividades que nele se desenvolvem e os próprios sujeitos do campo.

Em suma, pelas palavras de Saviani (1980, p. 52) “promover o homem significa torna-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens”.

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO DOCENTE: a base para a educação de qualidade

“(...) a educação não pode permanecer alheia às novas condições de seu entorno, que exigem dela respostas inovadoras e criativas que permitam formar efetivamente o cidadão crítico, reflexivo e participativo, apto para a tomada de decisões, que sejam condizentes com a consolidação de democracias verdadeiras e sem exclusão da maioria de seus membros.”

Medina e Santos (1999)

No transcorrer da História, cada vez mais, a expressão social da humanidade, foi se tornando mais complexa, passando a institucionalizar os processos interativos de formação, fazendo com que os mesmos deixassem de ser informais e passassem a ser formalmente planejados e executados, pois, o exercer o magistério, não é uma profissão secundária, compreende-se em uma das esferas sócias contemporâneas como sendo um dos pontos essenciais para entender as transformações socioambientais, políticas e econômicas.

O ensino formal existe há mais de duzentos anos, caracterizando-se o trabalho do professor, não apenas por sua importância econômica, mas também pelo papel central do ponto de vista político e cultural, constituindo-se, pois, como a forma dominante de socialização ampliando-se continuamente através dos tempos.

Saviani (1994) cita que as primeiras escolas públicas tiveram sua origem marcadas pelo rompimento das relações dominantes após a Idade Média concretizadas pela sociedade capitalista, rompendo com a ideia de comunidade e sobrepõe o conceito de sociedade, modificando o pensamento da Idade Média, de que a cidade era subordinada ao campo, passando a prevalecer a cidade e indústria sobre o campo e a agricultura, bem como as técnicas de modernizar que afluíam intensamente. Dessa forma, a relação de trabalho apontou novos rumos e “a escola está ligada a esse processo como agência educativa ligada às necessidades do progresso às necessidades de hábitos civilizados que correspondem à vida na cidade” (SAVIANI, 1994, p.157).

Assim, a escola pública surge como forma dominante de educação na sociedade urbana sendo considerada educação escolar voltada para o exercício da sociedade burguesa e, mediante esse fato, nasce a escola pública, com os ideais da burguesia francesa que defendiam a escola universal, gratuita e obrigatória, comum a todos, que correspondia ao caráter da burguesia revolucionária (SAVIANI, 2003).

A burguesia assume o papel de intelectual orgânico⁴, defendido por Gramsci (2004, p. 424) como um grupo com necessidade de formação crítica com novas concepções de mundo organizados a partir das tradições e ideologias locais, com base no real nas experiências efetivas. Esse modelo de intelectual disseminou-se para diversos países e

(...) o estrato dos intelectuais foi radicalmente modificado pelo desenvolvimento do capitalismo. O velho tipo de intelectual era o elemento organizador de uma sociedade de base predominantemente camponesa e artesã; para organizar o Estado e o comércio, a classe dominante treinava um tipo específico de intelectual. A indústria introduziu um novo tipo de intelectual: o organizador técnico, o especialista da ciência aplicada. Nas sociedades em que as forças econômicas se desenvolveram em sentido capitalista, até absorver a maior parte da atividade nacional, predominou este segundo tipo de intelectual [...]. Ao contrário, nos países em que a agricultura exerce ainda um papel muito importante ou mesmo predominante, continua a prevalecer o velho tipo, que fornece a maior parte dos funcionários estatais; mesmo na esfera local, na vila e na cidadezinha rural, este tipo exerce a função de intermediário entre o camponês e a administração em geral.

De acordo com os estudos de Gramsci, a única maneira da burguesia se firmar no poder é pela instrução. Lopes (1981) afirma que as instruções dessa classe abordavam aspirações e pretensões político-ideológicas, já com meios para a elaboração de planos para a consolidação das políticas públicas educacionais. Lopes (1981, p. 115) esclarece as considerações burguesas que

Depreende-se o mesmo instrumento que pode tornar os indivíduos iguais, pode fazê-los permanecer desiguais. A instrução é acenada como veículo de libertação e de igualação, mas, assentada sobre a

⁴ Para Gramsci (2004) os intelectuais orgânicos eram compostos pelos membros da burguesia das pequenas e médias sociedades rurais, como sujeitos do Estado que exercitavam a função de intermediação entre os cidadãos e a administração em geral e evidencia a mudança na posição e na função dos intelectuais com o desenvolvimento do capitalismo.

desigualdade econômica, permanece veículo de dominação de classe.

Desse modo, os princípios da escola pública desse período (século XVI a XVIII) a universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade – são ora descartados, ora mantidos pela burguesia, expressando as lutas para conquistar o seu ideal hegemônico e apontando que “o poder político do Estado nada mais é do que um comitê para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa.” (MARX, 2004, p.47), ou seja, o Estado é estruturado em torno dos interesses da burguesia que assume o poder como classe dominante.

Os interesses burgueses pela instrução pública estavam aliados a capacitação para desenvolvimento da economia e a educação era um meio de instrumento de ação rápida, uma vez que, naquele momento, o capitalismo representava um avanço em relação ao modo de produção, observando que a revolução democrático-burguesa não expressou apenas os interesses da burguesia, mas também os interesses das massas camponesas (LOPES, 1981).

Ainda com ideais para determinar as formas de instrução, no século XVIII, Comenius apontou a necessidade de formação docente, devido à função que os mestres desempenhavam na economia das sociedades modernas, quando, em 1684, São João Batista de La Salle, instituiu o Seminário dos Mestres, considerado historicamente, o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores, apesar de apenas após a Revolução Francesa, ou seja, fins do século XVIII, quando se deu início ao processo de valorização da instrução escolar, é que foram criadas as Escolas Normais com a finalidade de formar professores, pois com os novos ideais surgidos com a revolução, germinou a necessidade de universalizar a instrução elementar e, por decorrência a urgência de organização dos sistemas nacionais de ensino. Segundo Saviani (2009), foi nesse período que se legitimou a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e a Escola Normal, que tinha a missão de preparar professores do ensino primário, por isso, também era denominada como Escola Normal Primária.

Em meados de 1794, durante a convenção foi proposta a primeira instituição denominada Escola Normal, sendo a mesma instalada em 1795 na cidade de Paris, sendo seguido o mesmo caminho por países como a Itália,

Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos, que durante o século XIX, instalaram suas Escolas Normais. Esse, não é o caso do Brasil, que somente depois da proclamação da independência, é que surgiram os primeiros debates acerca da abertura e organização da educação popular (ROMANELLI, 1984).

Avaliando as questões pedagógicas em articulação com as transformações que se processam na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, Saviani (2009, p.143), decompôs a história de formação de professores no Brasil em períodos específicos, de acordo com as características da formação e das influências da sociedade, constituindo-se como exemplo desse processo a instituição escolar e os sistemas administrativos de ensino relacionados a diversas modalidades de ensino.

A formação de profissionais para atuarem nos diversos níveis e modalidades do sistema de ensino, tem sido uma preocupação constante por todos os indivíduos que se interessam pelos destinos da educação em qualquer sociedade, inclusive a brasileira.

Para Gatti e Barretto (2009, p. 37), a formação de professores em cursos específicos iniciou-se no Brasil, no final do século XIX, com Escolas Normais

(...) destinadas à formação de docentes para as “primeiras letras”. Essas escolas correspondiam ao nível secundário de então. Faz-se necessário lembrar Devemos lembrar que, nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem poucos.

Deste modo, houve a compreensão, de que o preparo dos novos professores demandava a organização curricular, com preparação dos conteúdos científicos e também a preparação didático-pedagógica, para garantir, de fato, professores bem formados. Todavia, apesar de se expandir para todas as regiões do Brasil, a Escola Normal logo após sua primeira década de existência, teve seu ideal reformador enfraquecido, prevalecendo apenas, a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos.

Historicamente, o início do ensino primário no Brasil surgiu a 15 de outubro de 1827, quando D. Pedro I assinou o decreto que oficializou a criação das escolas de primeiras letras em todas as regiões populosas do então Império (ROMANELLI, 1984).

O ideário moderno de educação proporcionou a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, cujo objetivo era incorporar toda a sociedade, com pessoas de várias tendências, em torno da bandeira da educação, tornando-se um ambiente para a reunião de pessoas que aderiam às novas ideias pedagógicas. A evolução dessa associação foi tão positiva, que em 1927, a ABE organizou a I Conferência Nacional de Educação, realizada continuamente nos anos seguintes e concebidos como *lócus* de educação voltados para o ensino e a pesquisa, os Institutos de Educação, marcaram uma nova fase na formação de profissionais da educação no Brasil.

Conforme Saviani (2009), o ideário Escolanovista serviu de inspiração para as duas primeiras experiências nesse sentido, a saber: o Instituto de Educação do Distrito Federal que foi idealizado e implantado por Anísio Teixeira, em 1932, dirigido por Lourenço Filho e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933, por Fernando de Azevedo.

Em 1932, por meio do Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira buscou reorganizar as Escolas Normais, contemplando a cultura geral e a cultura profissional. Deste modo, os Institutos de Educação buscaram congregar as exigências da pedagogia, que intencionava se firmar como um conhecimento de caráter científico, buscando consolidar-se por meio de um modelo pedagógico-didático, de formação docente, ponderando as ineficiências e distorções das tradicionais Escolas Normais do passado (SAVIANI, 2009).

A formação de professores para o secundário — que corresponde hoje aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio —, só passou a ser considerada a partir do século XIX. Todavia, para que isso ocorra, faz-se necessário a criação da Universidade para a formação desse profissional docente, tendo em vista, que até então, a docência era exercida por profissionais liberais ou autodidatas. Também é preciso acrescentar que o número de escolas secundárias, neste período a exemplo do número de alunos, era diminuto. Mas, com a implantação das primeiras indústrias no país, exigiu-se maior escolarização e, por conseguinte, a ampliação do sistema de ensino, é óbvio que na também houve a necessidade de formação de um maior número de professores.

Nesse Contexto, em 1934, com o Decreto 1.190, de 4 de abril, do mesmo ano, foi oficializada de modo definitivo a Faculdade Nacional de Filosofia da

Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias, resultando no “esquema 3+1”, adotado nos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Os primeiros formavam professores para as diversas disciplinas dos currículos das escolas secundárias; os segundos formavam professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Pelo esquema “3+1”, três anos eram dedicados ao estudo das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e um ano, para a formação didática. Salienta-se que, dessa forma, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu a referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa e dar caráter científico aos processos formativos (GATTI; BARRETO, 2009).

Conforme Gatti e Barreto (2009), esse esquema fora aplicado também no Curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, formar professores para as escolas normais, os quais poderiam, por extensão e portaria ministerial, lecionar algumas disciplinas no ensino secundário. O Decreto Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), trouxe a nova estrutura do Ensino Normal, que foi dividida em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário em Escolas Normais regionais. O segundo Ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, com objetivo de formar regentes do ensino primário e funcionamento nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação (ROMANELLI, 1984).

A partir da década de 1960, a legislação brasileira passou a definir os fundamentos legais que norteariam a estrutura curricular dos cursos de formação de professores no país nas Leis nº 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82, assim como, por meio de normatizações em nível federal e estadual.

Pela Lei nº 5.692, de 1971, que reformou a educação básica no Brasil, as escolas normais foram extintas e a formação que delas proviam passam a ser realizadas por meio de uma Habilitação do ensino de segundo grau, denominada de Magistério para o exercício do magistério de 1º grau. Com essa mudança, surge uma nova estrutura educacional e que foi modificada pelo Parecer n. 349/72 (Brasil-MEC, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, com a Habilitação do Magistério em

duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª. Série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª. Série do 1º grau.

Nessa conjuntura, o currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional, para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O Curso Normal antigo cedeu lugar a uma Habilitação de 2º grau. O que se constata, é que a formação de professores para o antigo ensino primário foi reduzida a uma habilitação dispersa e precária, causando preocupação no meio educacional.

A Lei 5.692/71 previu a formação dos professores para as quatro últimas séries do ensino de 1º Grau e, para o Ensino de 2º Grau, em cursos de Licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Para o Curso de Pedagogia, além da formação de professores para Habilitação Específica de Magistério, recebeu a atribuição de formar os especialistas em Educação, diversificados em diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

Um movimento desencadeado em 1980, em prol da reformulação do Curso de Pedagogia e Licenciatura, adotou o princípio da “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68).

As ideias da *Pedagogia* Progressista Libertadora, de Paulo Freire, com resquícios, ainda, da opressão da ditadura militar, também foi influência desse período.

O movimento de mobilização dos educadores no Brasil, ao término da Ditadura Militar, tinha esperanças de que o problema da formação docente seria equacionado com a nova LDB (9.394/96). Todavia, suas expectativas não foram atendidas no texto da mesma, tendo em vista, que a introdução da alternativa aos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, os Institutos de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada e barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2009). Apesar disso, tais características foram contempladas nas novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, homologadas em abril de 2006.

Em conformidade com Gatti e Barreto (2009), somente após 1960, é que se encontra a legislação orientadora da formação de professores no Brasil, com relação à estrutura curricular dos cursos de formação de professores. Pois, as Leis n. 4.024/61, 5.692/71 e 7.044/82 estabeleceram normatizações em nível federal e estadual.

Em 1982, o art. 30 da Lei 5.692/71 foi alterado pela Lei n. 7.044/82, que mantém a formação na Habilitação do Magistério, mas introduz outras opções formativas para os docentes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Logo após, foram criados os cursos de Licenciatura curta, em nível superior, com menos horas-aula do que as licenciaturas plenas, para formar docentes que poderiam atuar de 5^a a 8^a. séries e também, de 1^a a 4^a séries.

A Licenciatura curta gerou muitas controvérsias e contraposições de acadêmicos e entidades corporativas, levando o Conselho Federal de Educação (CFE), a determinar a transformação das mesmas em plenas tais licenciaturas curtas. Porém, as mesmas só foram extintas, anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996.

Também em 1982, o Governo interveio na questão da formação de professores e criou os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), como já informado anteriormente com objetivo de atenuar os problemas detectados com relação às carências de formação docente (SAVIANI, 2009).

Conforme Pimenta (1995), os CEFAMs expandiram-se em número e ofereciam cursos de formação integral, currículos voltados para a formação geral e pedagógica dos docentes, com ênfase nas práticas de ensino e, por isso, conseguiram melhorar a qualidade da formação oferecida.

Apesar disso, com a promulgação da Lei 9.394/96, nova LDB, esses centros, que proviam formação em nível médio, foram fechados e a formação docente foi transferida para o nível superior.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 foi promulgada em meio a esse cenário de discussões, mudança de paradigmas, debates e proposições.

A partir da promulgação da LDB 9.394/96, diversas propostas para a formação de professores, surgiram, sem contudo, serem aceitas, permanecendo

as influências anteriores no período de transição das leis anteriores para a recém aprovada LDB.

As primeiras adaptações nos currículos de formação docente, foram realizadas a partir de 2002, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN), assim como, as diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Nesse ponto, faz-se necessário ressaltar a exigência de nível superior para os professores da educação básica, da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996, s/p), expressa nos artigos 62 e 63:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;

II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis.

Deste modo, foi concedida às Universidades a possibilidade de organização de cursos de formação de professores, de acordo com seus projetos institucionais, desde que fossem feitos em licenciaturas plena, com liberdade para incorporar ou não a figura dos Institutos Superiores de Educação (ISEs).

Nesse período, a maioria dos professores do Ensino Fundamental, no Brasil, tinha formação de Ensino Médio, no curso de Magistério e, também, milhares de professores leigos. Nas disposições transitórias, a Lei fixou o prazo máximo de dez anos para que os sistemas de ensino se adequassem às novas normas.

Com isso, a superação da fragmentação dos currículos de formação passou a ser uma exigência legal. A preocupação em garantir maior articulação das diferentes modalidades formativas, ficou explícita na legislação. Assim, em 1999, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CP n. 1/99, que trouxe em

seu artigo 1º, a nova proposta de estrutura formativa contida na LDB e, nos arts. 2º e 3º, que propôs um caráter orgânico para seu funcionamento e flexibilidade de organização e denominação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica foram instituídas em 2002, com preocupação maior no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Suas orientações foram direcionadas para os professores que atuarão na educação básica, em diferentes níveis. Indicaram que a formação para o exercício profissional específico deve considerar, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco à formação oferecida e à prática esperada do futuro professor e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento. Postularam ainda que as aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação, tendo a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. No artigo 6º, reafirmou a importância da cultura geral e profissional, conhecimento pedagógico e conhecimento advindo da experiência (BRASIL, 2002).

Para concretizar, as DCN orientaram, ainda, que a “prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, em qualquer especialidade (art. 12), e explicitaram: que “a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados” (art. 14). Apontaram, também, os seis eixos articuladores para a construção da matriz curricular dos cursos de licenciaturas, a saber: 1) os diferentes âmbitos de conhecimento profissional; 2) o da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; 3) o da relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; 4) o da comum com a formação específica; 5) o dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; 6) o das dimensões teóricas e práticas.

A perspectiva em torno de uma educação de qualidade tem proporcionado diversos tipos de discussões e debates, em congressos, conferências, encontros, entre outros, durante várias décadas. A realidade aponta

para um lado, enquanto necessidade para outro. Entre as duas realidades estão diretrizes, planos, currículos, formações que estão sempre apontando de cima para baixo. Isto é, há debates, discussões, argumentações sobre o que é melhor ou pior para a educação, há ainda a "moda", que segundo Azanha (2004), varia de acordo com cada grupo e tendência.

É fundamental aqui destacar o Plano Nacional de Educação (PNE) que ampara-se na Constituição Federal de 1988 no artigo 214, ressaltando a elaboração do PNE, com duração plurianual. A LBD n. 9.394/96, determina que a União, deveria elaborar esse PNE, com diretrizes e metas para os próximos dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

Para a elaboração PNE, alguns setores da sociedade civil como as entidades sindicais e estudantis, as associações acadêmicas e científicas, representantes dos órgãos governamentais da educação, promoveram encontros específicos para nortear o novo documento educacional no território brasileiro. Por isso, dois Congressos Nacionais de Educação (CONED), muitos seminários, debates e encontros em diversas localidades do país discutiram quais seriam os objetivos e as metas que o PNE e os diagnósticos em relação a educação nacional como a situação educacional do país, em todos os níveis e modalidades, as demandas e reivindicações das diferentes comunidades sociais, a disponibilidade dos recursos financeiros e as condições das infraestruturas e dos sujeitos integrantes das redes de ensino (VALENTE; ROMANO, 2002).

Com a junção dos relatórios desses encontros, o plano foi elaborado e rediscutido no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) em 1998 e posteriormente aprovado como PNE da Sociedade Brasileira, por meio do Projeto de Lei (PL) n. 4.155/98 e o Ministério da Educação (MEC) encaminhou um plano subsidiário, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ao Congresso Nacional, para o anexo do PNE, sob o número 4.173/98 (VALENTE; ROMANO, 2002).

O PNE foi aprovado na Câmara de Deputados em junho de 2000 abrangendo três eixos: a educação como direito individual; a educação como fator de desenvolvimento econômico e social e a educação como meio de combate à pobreza; com objetivos de elevação do nível de educação da população; a melhoria

da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais, promover o acesso e a permanência na educação pública, bem como a democratização da gestão do ensino público.

Assim que o projeto foi analisado pelas demais instâncias do governo federal e aprovado pelo Congresso Nacional mediante a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, as esferas estaduais e municipais deveriam construir seus planos educacionais, em conformidade com o PNE e as especificidades de cada região, “considerando os objetivos e metas de âmbito nacional que lhes correspondiam e as peculiaridades de sua realidade, de modo que o conjunto destes planos expressasse o patamar educacional que o país deveria alcançar no período traçado” (AGUIAR, 2010, p. 713).

Aguiar (2010, p. 717) apresenta uma análise desse período do PNE (2001 - 2010)

Um breve balanço de um conjunto de ações realizadas pela União, estados, Distrito Federal e municípios para cumprir os objetivos e metas do PNE, no período de 2001 a 2009, pode contribuir para dimensionar a gigantesca tarefa com que se deparam os governos e a sociedade para fazer valer o direito à educação para todos e todas. Constitui também mais um alerta no sentido de que, só com a confluência de esforços e o comprometimento dos entes federados e dos setores organizados da sociedade, o Brasil poderá elevar o padrão de escolaridade da população e garantir o exercício do direito de cidadania.

Para a efetivação do PNE, as esferas governamentais precisaram atingir diversas metas para cumprir muitos objetivos, dentre eles, adequar e ampliar as instalações escolares, melhorar a qualidade da merenda escolar, assegurar a formação superior a todos os docentes, inclusive os atuantes nas séries iniciais da Educação Básica e a ampliação para 9 anos do período do Ensino Fundamental. No Ensino Médio, visava aumentar as vagas para os jovens e também os adultos que não haviam concluído essa etapa da formação.

No que tange a educação de jovens e adultos (EJA), o PNE tinha como meta erradicar o analfabetismo adulto assegurando a oferta de EJA de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental para jovens com 15 anos ou mais, assegurar a oferta de EJA do ensino fundamental anos finais para cidadãos com 15 anos ou mais e a oferta do atendimento de EJA para o ensino médio nas escolas formais, nas

unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendem jovens e adolescentes infratores programas de EJA de ensinos fundamental e médio, assim como formação profissionalizante. Em relação ao ensino superior, propôs ampliar a oferta do ensino público e promover o aumento anual de mestres e doutores formados no Brasil (BRASIL, 2001).

Destacamos que ao findar essa década da educação, algumas melhorias podem ser apontadas em relação a disponibilidade de vagas, tanto na educação básica como no ensino superior, principalmente após ao Plano de Desenvolvimento da Educação que possibilitou a União, ampliar o apoio aos governantes estaduais e municipais visando atender as demandas específicas de cada região (BRASIL, 2010).

Além do objetivo de ampliar as possibilidades de oferta da Educação Básica, há que se destacar a intencionalidade maior da formação por área de conhecimento de contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo. A ruptura com as tradicionais visões fragmentadas do processo de produção de conhecimento, coma disciplinarização da complexa realidade socioeconômica do meio rural na atualidade, é um dos desafios postos à Educação do Campo (MOLINA, 2009, p. 186).

No decorrer do período diversas leis, decretos e planos foram elaborados para atender os objetivos e as metas do PNE 2001 - 2010, contudo, é necessário destacar que em apenas 10 anos da implantação do plano de educação, esse, não conseguiu cumprir todos os seus objetivos, visto que é um tempo considerado imediato quando se refere ao processo educacional e, o setor educacional teve um melhor desempenho. No entanto, além do direito ao acesso à educação, a sociedade precisa de uma educação de qualidade o que ainda deixa a desejar em função de todos os impactos que a economia, a política, a gestão pública e a vida social de cada cidadão.

Essa é uma tarefa de longa caminhada e precisa da participação não apenas dos governantes, mas da colaboração das associações, dos movimentos sociais e da comunidade civil. Para isso, os representantes da educação nacional organizaram diversas conferências no nível local, regional, estadual e posteriormente a Conferência Nacional De Educação (CONAE) nos anos de 2009

e 2010 para discutir os objetivos e metas do PNE (2001-2010) e propor novos ou dar continuidade a metas e objetivos para a próxima década da educação (2011-2020).

O atual PNE (2011-2020) foi aprovado na Câmara em outubro de 2012 e é composto por 18 artigos e um anexo constituído por 20 metas com 229 estratégias subdividas em educação básica, educação superior, valorização docente, modelo de gestão escolar e financiamento público.

Em síntese, as metas estão relacionadas a melhoria nas taxas educacionais, por meio do atingimento das médias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; elevação da escolaridade média da população adulta, da erradicação do analfabetismo e da redução do analfabetismo funcional; atendimento especial aos estudantes; universalização da educação obrigatória de 4 a 17 anos, e ampliação da oferta de creches com atendimento de 50% da população de 0 a 3 anos; universalização do ensino fundamental de 9 anos; oferta da educação em tempo integral em 50% das escolas públicas; ampliação da oferta da educação superior em 50%, assegurando sua qualidade e a formação dos professores; valorização dos profissionais da educação, por meio da elevação da formação em nível superior, inclusive em pós-graduação e planos de carreira do magistério; ampliação do investimento público em educação para 10% do PIB nacional (BRASIL, 2014).

Kuenzer (2010, p. 871) aponta que “(...) o grande desafio do PNE 2011-2020 é conferir materialidade ao discurso da educação básica como direito de todos e responsabilidade do Estado” mediante a institucionalização do Sistema Nacional de Educação como instância integradora dos esforços pela democratização da oferta de ensino médio com qualidade.

Analisando PNE (2011-2020) em alguns aspectos como qualidade da educação, percebe-se que são utilizados termos imprecisos e poucos específicos, no tocante há melhoria da qualidade na educação básica e no ensino superior, bem como nas metas de valorização do docente, isso pode ser atribuído pelas indefinições da própria política educacional brasileira, mesmo no PNE (2001-2010) que determinada intenções das políticas para a formação docente, contudo não especifica os métodos para sua concretização e não apresenta as definições

quanto a um novo PNE para o sistema nacional de formação e valorização do docente.

Mesmo assim, O PNE (2011-2020) é uma resposta democrática ao processo educativo público nacional, com consideráveis avanços, mas que está sujeito as diversas esferas governamentais, estaduais e municipais, com ações políticas a educação de qualidade, com infraestrutura adequada, transporte escolar seguro, lanches saudáveis e de acordo com a cultura de cada instituição, recursos didáticos apropriados a cada faixa etária e com a valorização dos docentes, com sentido de formar cidadãos críticos, criativos e aptos a atuar com responsabilidade na sociedade.

Para confirmar esse processo e em conformidade com a legislação em vigor, em específico com o PNE e, após os estudos e as discussões com os diversos sujeitos e de várias regiões do Brasil que fomentaram a CONAE (2010 e 2014), em 2015, foram elaboradas as novas DCNs para a formação inicial e continuada da educação básica e, no Parecer CN/CP 02/2015, aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 9 de junho de 2015, e homologado pelo MEC em 24 de junho de 2015 (DOURADO, 2015).

A formação do magistério da educação básica é composta mediante variadas concepções, influências políticas e adaptações nos currículos, incluindo as pesquisas e os campos de estudos que visam melhorar a formação inicial e continuada dos profissionais da área.

Segundo Dourado (2015, p. 314), as DCNs (2015) definem que os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles

(...) que exercem atividades de docência e de gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

As novas DCNs definem que a valorização desses profissionais compreende a articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho. Para isso, foram incluídas nas DCNs (2015) as

seguintes metas como aportes e concepções fundamentais para a melhoria da formação inicial e continuada que sintetizamos no quadro 04:

Quadro 04: Formação docente nas DCNs de 2015.

1	Os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação.
2	A igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino.
3	A necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.
4	A articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa.
5	A docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos que se desenvolvem na socialização e na construção de conhecimentos com diferentes visões de mundo.
6	A realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos e cursos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características da vida da/e na escola, bem como, possibilitar a compreensão e reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição.
7	A importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho.
8	O currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social.

Fonte: adaptado de DOURADO, 2015, p. 304-305.

As novas DCNs destacam a importância da organicidade em todo o processo de formação docente na educação básica, por intermédio das instituições de ensino superior como parte constitutiva da nova política de consolidação da educação brasileira e com garantia ao direito de acesso e qualidade que contribua para a transformação dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, as DCNs determinam que sejam elaborados novos projetos de formação com identidade própria, em conformidade com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Político Pedagógico (PPP), definindo as

estruturas e os currículos de cada curso de graduação em licenciatura. Isso favoreceu a elaboração da base nacional comum, buscando contribuir para a qualidade da educação básica, independentemente da localidade da instituição escolar (BRASIL, 2015).

Para isso, na elaboração dos currículos dos cursos de licenciatura, deverá contemplar os conteúdos específicos de cada área de conhecimento ou mesmo interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero e educação ambiental.

A formação continuada também é destaque nas DCNs (2015), pois compreender as dimensões coletivas e organizacionais, com o repensar do processo pedagógico, dos conhecimentos específicos e interdisciplinares envolvendo atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos e ações para o exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a *práxis* pedagógica e a consolidação do aperfeiçoamento técnico, pedagógico e ético do profissional docente. Por meio da formação continuada, os profissionais da educação pode contribuir para a superação da dicotomia entre teoria e prática, bem como, proporcionar novos fundamentos teóricos e metodológicos à fim de melhorar a qualidade da educação básica e também de valorizar o docente pelas dinâmicas de organização, gestão, financiamento, carreira, salários e incentivo ao trabalho educacional (BRASIL, 2015).

É importante considerar que novos desafios se colocam no campo da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, pois, os diversos documentos citados, foram elaborados com a participação dos sujeitos atuantes nas áreas de educação, administração, política e economia, com representantes da educação básica e do ensino superior, bem como pelos representantes do MEC e sociedade civil. Contudo, verifica-se que somente a criação das leis, planos e diretrizes não são a garantia de que a educação no país poderá ampliar-se em questão de qualidade, isso somente se efetiva com a participação ativa de toda a sociedade, onde cada cidadão tenha condições de

articular os conhecimentos produzidos na educação com sua *práxis* social e assim contribuir para novas propostas qualitativas na educação básica.

3.2 Formação do professor do campo: as realidade e diversidade de olhares

A perspectiva em torno de uma educação de qualidade tem proporcionado diversos tipos de discussões e debates, em congressos, conferências, encontros, entre outros, durante várias décadas. Caminhando ao encontro da terceira Tese de Karl Marx (1987, p. 12) quando afirma que “educador precisa ser educado”. Essa educação enfrenta realidades distintas, como os conceitos teóricos e a realidade na *práxis* docente. Dessa forma, a política educacional oportunizou as discussões das diretrizes, dos planos, dos currículos, mas que não atendem a maior parcela dos processos educacionais no Brasil, pois as informações nem sempre o foco está na formação de um educador engajado no projeto de uma nova sociedade por meio de uma educação de qualidade.

Assim, dentre uma das expectativas de suprir as necessidades do melhoramento educacional, organizou-se uma política nacional de formação de professores, com o aprimoramento dos cursos de licenciatura para a formação desse profissional com cunho qualitativo. Azanha (2004, p. 370) confirma essa qualidade na formação por defender que um bom professor deveria ser capaz de desenvolver suas próprias metodologias com base nos saberes teóricos elaborados no curso de graduação e na

(...) figura abstrata de um profissional dotado de determinadas qualidades como sendo um ideal para sua formação (...) do ponto de vista pedagógico não é apenas uma soma de parcelas de saberes teóricos que, embora necessários, nunca serão suficientes para alicerçar a compreensão da situação escolar e a formação do discernimento do educador.

Assim, como o autor enfatiza sobre os cursos de licenciatura, os cursos de formação continuada oportunizam a reflexão, o conhecimento e o aprimoramento dos conteúdos de ensino, das metodologias, da aplicabilidade adequada dos recursos didáticos e pedagógicos, bem como das diversidades dos métodos avaliativos que desenvolvem-se ao longo do contexto educacional formal

e não-formal, pois a formação continuada contribui no decorrer da *práxis* docente, efetivando e dialogando com a realidade de cada sujeitos integrante do processo.

Para que se concretize a relação entre a fundamentação teórica e *práxis* docente na formação do professor do campo, faz-se necessário dialogar de forma crítica com as políticas educacionais, os conhecimentos científicos, pedagógicos e sociais e sugerir subsídios para melhorar a qualidade da formação, conhecendo nas experiências acumuladas ao longo dos tempos escolares, novos saberes revelados por suas próprias reflexões e traduzidas em habilidades plausíveis aos suas atividades escolares, pautadas nas perspectivas de Gramsci⁵ em relação a filosofia da *práxis* que associa as concepções teóricas com as ações relacionadas ao contexto social com fins de superação das classes menos favorecidas.

Paulo Freire (1996, p. 14) aponta que para o exercício de um trabalho docente que atenda as concepções de uma sociedade marcada pela opressão, é necessário que o professor apresente determinadas propensões a

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional.

Até mesmo para os professores dos centros urbanos, que possuem maior facilidade para o acesso aos cursos de licenciatura e formação continuada, são características difíceis de se presenciar na educação básica, quando o objetivo é atender a todos os profissionais da educação, independentemente de suas

⁵ Gramsci trabalhou na mesma perspectiva de Freire, buscando aproximar a teoria e prática com o intuito de atender uma parcela da população menos favorecida. Freire começou a refletir sobre a educação e a colocar em prática suas ideias pedagógicas a partir, em especial, da metade da década de 1950, enquanto o italiano Gramsci desenvolveu sua obra política, sociológica e filosófica, em particular, de 1916 a 1937, mas a Freire centrou sua atenção sobre aqueles que ele chamava de oprimidos do capitalismo periférico, isto é, sobre aqueles a quem a “palavra havia sido negada”; Gramsci centrou sua reflexão e sua ação, particularmente, sobre os operários italianos e sobre os que sofriam a opressão fascista na Itália. Tanto em um caso quanto no outro, tratava-se do Estado utilizando continuamente a força (coerção) e, às vezes, a persuasão (formação da mentalidade) para exercitar o poder de maneira a não ter qualquer tipo de oposição (FREIRE, 1985; 2005; PERI, 2011).

localidades de moradia e de trabalho abarcando suas especificidades, torna-se necessário dialogar, especificamente, com esse grupo de intelectuais à fim de construir um alicerce sobre a base da reflexão-ação-reflexão que se articule como possibilidade de transformação pessoal e social.

Paulo Freire (1996) chama atenção para o novos modelos de educação que contrarie a “educação bancária”, um modelo de educação que prioriza a formação “conteudista” do educando, a ação passiva e receptora de informações que, muitas vezes, é fragmentado e descontextualizado da realidade social do educando, visando apenas aos interesses da economia capitalista neoliberal, pois, destacando os professores do campo, eles detêm saberes característicos das suas próprias realidade e das de seus educandos, portanto, merecem ser considerados intelectuais que contribuem para formação de sujeitos e não apenas a função de repetir os currículos e os conteúdos que são organizados por aqueles que foram formados para pesquisar. Eles têm vivências próprias, muitas vezes envolvidas com a dinâmica de trabalho do campo, que são compartilhadas pelos seus alunos, que passa longe do que é exigido nos currículos universais.

Então, para a formação do professor do campo, conforme Santos e Lucini (2010, p.8), "é necessário que se pense numa formação de professores que considere as dificuldades de acesso à formação pelos professores". Mas, também, que considere que tanto eles, quanto seus alunos, detêm saberes que deve fazer parte de currículo próprio, porque ser professor do campo é igual a qualquer lugar do Brasil, mas cada região detém especificidades próprias, que devem ser consideradas durante o processo formativo do docente para atuar na área rural.

De acordo com as pesquisas do Instituto Anysio Teixeira (2008), cerca de 70 % dos docentes das escolas do campo, do território nacional, são oriundos da zona urbana ou até mesmo de outro município, característica que, na maioria das vezes, abordam os conteúdos com ideias totalmente diferentes dos alunos, e com pouco interação do social e real da comunidade, fato este que cria barreiras prejudiciais ao processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que as reclamações são de ambos os lados, pois não acontece a verdadeira ponte entre o conteúdo e a vivência, os exemplos são complexos, fora da realidade dos alunos e quanto ao professor, não tem êxito no seu trabalho.

Assim, percebe-se que os docentes que geralmente são indicados para trabalhar no campo, não recebem qualquer treinamento ou formação que o ajude a lidar com a realidade que vão encontrar no trabalho docente. As propostas de formação de professores para a educação do campo devem considerar os fatores econômicos da sociedade e suas relações com o meio político, histórico, social e ambiental, para que não se desviem dos objetivos concretos da educação do campo, uma educação igualitária, de qualidade, com valorização da sua clientela e que possibilite o aprendizado para o bom desempenho desse cidadão na sociedade.

Uma das críticas das escolas do campo está nas salas multisseriadas, principalmente no Ensino Fundamental Anos Iniciais, atualmente de 1º ao 5º ano, onde o docente trabalha com crianças de todos os anos Iniciais em uma mesma sala e no mesmo horário. Muitas vezes, os docentes não receberam informações pertinentes a esse trabalho específico e essas escolas multisseriadas são um desafio às políticas públicas do campo, uma vez que apresentam historicamente um quadro da ausência do Estado e de gestão deficitária, por essa razão tem sido constantemente criticada pela baixa eficiência e qualidade como relata em Brasil (2007, p. 19) em que

(...) o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, a ausência de infraestrutura básica, material e de recursos humanos, que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Investindo nestes aspectos, as turmas multisseriadas poderiam se transformar numa boa alternativa para o meio rural, atendendo os anseios da população em dispor de uma escola próxima do local de moradia dos alunos, sem prejuízo da qualidade do ensino ofertado, especificamente no caso das séries iniciais do ensino fundamental.

Os docentes atuantes nas escolas do campo deparam-se, cotidianamente, com várias as dificuldades, cujas causas são diversas, da formação básica, acadêmica e continuada, até mesmo as questões de infraestruturas, deslocamento e sobrecarga pelo trabalho em atuar com diferentes idades e anos (séries) dividindo o mesmo tempo do docente e espaço na sala de aula. Ato esse que se revela ainda mais como obstáculo quando o aluno avança

para o Ensino Fundamental Anos Finais ou no Ensino Médio, no tocante a adaptações nas atividades escolares e se percebe um considerável grau de dificuldade, no nível de compreensão desse aluno no que se refere à interpretação de textos e cálculos mais complexos.

Dessa forma, inviabiliza o professor e aluno a desenvolverem seus trabalhos com criticidade e autonomia, em que Freire (1997, p. 37) considera fundamental, uma educação voltada para o desempenho da autonomia, libertar-se dessa concepção, pois o compromisso do educador “não é com uma determinada teoria a ser ‘comprovada’, mas com o desvelamento da realidade que, por mais competente que seja o exercício, será sempre maior que a capacidade de apreendê-la”.

Gramsci (1975) defende a capacidade de julgar, pois o juízo é ação e ação consciente, crítica (juízo: crise). Mas, para julgar certo é fundamental conhecer (segundo princípio) e, para conhecer, “é preciso saber tudo o que é possível saber” (terceiro princípio) (GRAMSCI, 1975, p. 1478), E, conhecer é ter “contato com a realidade viva e em movimento”, dos humildes (GRAMSCI, 1975, p. 723). Assim, sugere-se a importância do conhecimento, do saber e do juízo crítico, rigoroso e metódico, como ressalta o autor, como elementos imprescindíveis à formação de professores⁶.

Dessa forma, a formação de professores do campo é uma reivindicação que objetiva contribuir com a construção de uma sociedade também camponesa com direitos e deveres, como todo e qualquer cidadão, independentemente do local que se encontra num dado momento e que tenha acesso ao conhecimento, saber e juízo de valor, colaborando com as transformações socioambientais com justiça e condições de vida digna.

Para Molina e Rocha (2014, p. 227)

(...) a formação deve contribuir para que o educador seja capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que

⁶ Comparando a teoria pedagógica de Freire e as ideias de Gramsci, percebe-se que As principais ideias do construto teórico de Antonio Gramsci estão presentes na obra de Paulo Freire atribuindo consistência filosófica e política ao pensamento freireano. Da mesma forma, ambos têm pontos de vista que se aproximam no que diz respeito à educação dos educadores. Em particular, no que se refere ao fato de que o educador seja educado de forma a levar em consideração o meio no qual estão inseridos os educandos, mas, também, que aprendam a fazer a relação entre a escola e a vida, isto é, entre a prática pedagógica e a realidade vital na qual vivem os educandos (PERI, 2011).

trabalha e vive no e do campo. Um educador do povo do campo para muito além do papel da educação escolar. Um educador que assume seu papel como agente de transformação da sua realidade pessoal e social.

Portanto, a formação do professor para trabalhar com a educação do campo deve receber um olhar mais preciso por parte das instituições de ensino e órgãos educacionais, para que as dificuldades encontradas em geral encontradas no decorrer do processo educacional sejam dirimidas e se possa realmente caminhar rumo a excelência de qualidade de ensino brasileiro, tanto almejado há tanto tempo.

3.2.1 Políticas públicas de formação de professores da Educação do Campo

Nas décadas, uma nova área de formação e trabalho docente tem desafiado as políticas públicas e trazido à tona ampla gama de tensões: a Educação do Campo. Apesar da compreensão de educação contida nas práticas e na elaboração teórica que tem estruturado tal conceito estender-se para além da dimensão escolar, reconhecendo e valorizando as diferentes dimensões formativas presentes nos processos de reprodução social nos quais estão envolvidos os sujeitos do campo, parte relevante do movimento da Educação do Campo tem se dado em torno da luta pela redução das desigualdades no direito à educação escolar, nos diferentes níveis, no território rural.

A luta pela garantia do direito à educação escolar para os camponeses passa pela criação de escolas no campo; pelo não fechamento das existentes; pela ampliação da oferta dos níveis de escolarização nas escolas que estão em funcionamento; e principalmente, pela implantação de uma política pública de formação de educadores do campo.

Em conformidade com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002) e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que “estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”, bem como no espírito de atualizar e concretizar a Carta de Mato Grosso e a Carta de Luziânia (II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, 2004), o MEC assumiu o seguinte compromisso em

relação a formação continuada dos profissionais do magistério do campo descrito em Brasil (2008, p. 8):

O MEC implementará uma política com programas específicos de formação continuada para os docentes da Educação do Campo e, ainda com maior especificidade, aos que atuam na Educação Infantil, Educação Especial e classes multisseriadas das escolas do campo. Ao criar programas, levará em conta que, dadas as particularidades que caracterizam o campo e a Educação do Campo, via de regra, tais programas implicam em custos adicionais de tempo e recursos para que os docentes possam efetivamente deles participar. Para a execução dos programas, buscará parceria com as universidades públicas e comunitárias e com os sistemas estaduais e municipais de ensino.

Durante os encontros locais, regionais e nacionais de Educação do Campo, sempre constou como prioridade dos movimentos sociais a criação de uma política pública de apoio à formação de educadores. Definir uma política comum de formação dos profissionais da Educação do Campo assentada em novo desenho de cursos e de processos de formação, fundamentada em novas propostas pedagógicas, que levem em conta o princípio da diversidade cultural, de trabalho e de meio ambiente, essencial aos processos educativos como nos confirma Brasil (2007, p. 26):

Em reconhecimento a universalização do ensino nas áreas rurais, caracterizadas por baixa densidade demográfica, o Ministério da Educação propôs, em 2006, a realização do Projeto Base de Licenciatura Plena em Educação do Campo, definindo os termos de formação docente por área de conhecimento e não mais por disciplina. Trata-se de iniciativa recente e ainda em pequena escala ofertada em algumas universidades públicas.

Com base nesse projeto, foi instituído no MEC o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (ProCampo), constitui-se em uma política de formação de educadores, apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo, a partir da primeira Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo (CNEC), realizada em 1998, com a exigência de políticas públicas direcionadas para a formação de educadores do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 71):

A escola rural tem que dar conta de educação básica como direito do home, da mulher da criança, do jovem do campo. Ou seja, estamos colocando a educação rural básica, como direito ao saber, direito ao conhecimento, direito à cultura produzida socialmente.

A consolidação dessa prioridade requisitada pelo Movimento da Educação do Campo, acompanha o término da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, cujo lema era exatamente “Por Um Sistema Público de Educação do Campo” aconteceu com a formação do Grupo de Trabalho que fica responsável pela elaboração da proposta que deveria subsidiar a SECADI, na proposição ao MEC, de uma proposta de formação de educadores campo que , após alguns encontros nos quais se submeteram ao debate a proposta elaborada, a fim de chegar-se à versão a ser apresentada às várias instâncias do MEC responsáveis pela implementação do Programa, que, finalmente, aprovou o projeto das Licenciaturas em Educação do Campo (MOLINA, 2014).

A experiência piloto aconteceu em quatro universidades federais convidadas pelo Ministério da Educação para tal desafio (Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade de Brasília; Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe) e após dois anos (2008 e 2009) o projeto expandiu-se para 32 universidades no Brasil, com a pretensão de atender uma média de 178 mil docentes sem formação superior que estavam atuando nas séries iniciais (MOLINA; SÁ, 2011).

Esse projeto teve abrangência em todos os estados da União e Distrito Federal, em parceria com universidades públicas e comunitárias, na medida do déficit de profissionais docentes para as diversas áreas do conhecimento na Educação Básica – anos finais do Ensino Fundamental e Médio.

Por outro lado, as Secretarias de Estado da Educação e as Secretarias Municipais de Educação deveriam contribuir com a formação superior dos seus docentes ainda não habilitados e que valorizasse os profissionais egressos habilitados à função de docente nas escolas do campo, conforme os termos propostos pelo Projeto Base de Licenciatura Plena (BRASIL, 2007).

Cabe salientar que essas conquistas foram influenciadas por muitos debates e que tiveram êxito, de alguma forma, na legislação educacional dos estados brasileiros. Diversos estados nacionais formaram o Comitê de Educação

do Campo e todos são frutos das experiências produzidas no movimento social da Educação do Campo e que repercutiram em todo o território nacional.

Neste sentido, é importante reconhecer a importância da organização da classe trabalhadora por meio dos movimentos sociais para compreender as razões que levaram as universidades a criar cursos de formação de educadores do campo, nos últimos dez anos, principalmente porque, não foi esse o mesmo movimento realizado quando os governos privatizaram ou expandiram a educação superior no Brasil.

Para Arroyo; Caldart e Molina, (2004, p. 13)

Só há sentido em se discutir uma proposta educacional específica para as necessidades dos trabalhadores do campo se houver um projeto novo de desenvolvimento para o campo, que seja parte de um projeto novo de desenvolvimento para o campo, não podem ser compreendidas sem se analisar a dificuldade maior, que é a de sobrevivência no espaço rural, na sociedade brasileira. É preciso educar para um modelo de agricultura que inclui os excluídos, que amplia os postos de trabalho, que aumenta as oportunidades do desenvolvimento das pessoas e das comunidades e que avança na produção e na produtividade centradas em uma vida mais digna para todos e respeitadora dos limites da natureza.

Motivados por novas discussões entre os movimentos da Educação do Campo e os órgãos governamentais é instituído a Política Nacional de Educação do Campo, pelo Decreto n. 7352/2010, e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) que se impôs a exigência da elaboração de um Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) para dar materialidade às ações nele previstas, e institui-se então, em 2012, um outro Grupo de Trabalho para cumprir com esses propósitos, o qual também contou com a participação de membros dos movimentos sociais e sindicais para conceber as ações que integrariam o referido Programa.

Para Freitas; Molina (2011, p. 22)

Dentre os marcos legais conquistados, destaca-se o Decreto nº 7.352/2010, que alçou a Educação do Campo a política de Estado, superando os limites existentes em sua execução apenas a partir de programas de governo, sem nenhuma garantia de permanência e continuidade. (...) A existência de uma base legal para o Estado implementar novas ações e programas educacionais para os sujeitos do campo repõe o debate sobre a universalidade do direito

a educação e a necessária observância das singularidades nas quais essa se materializa.

Esse programa de governo, o Pronacampo, estabeleceu metas de formação de educadores do campo para os três primeiros anos de sua vigência: 45 mil, sendo 15 mil em 2012; 15 em 2013 e 15 mil em 2014. Mas somente esse grupo não conseguiu abarcar todas as demandas para a oferta das licenciaturas no país e a partir de 2014, por meio da Portaria nº 01, de 02/01/2014, um novo Grupo de Trabalho, com representação das várias Secretarias do MEC, envolvidas no Edital, além da CAPES e da representação das Universidades e dos Movimentos Sociais com o “objetivo de acompanhar a implementação das Licenciaturas em Educação do Campo no âmbito do Procampo” (BRASIL, 2014).

Desde então, esse Grupo constitui-se em um importante espaço de reflexão e diálogo sobre os desafios deste processo de ampliação, preocupando-se em construir ações capazes de subsidiar as universidades, no processo de criação desses novos cursos, socializando com estas as experiências acumuladas pelos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Todas as ações voltadas para a Educação do Campo são conquistas dos movimentos sociais e sindicais, expressa por Molina e Rocha (2012, p. 227) como

refere-se à sua participação e protagonismo, na concepção e elaboração de tais políticas. Durante a primeira década de sua história, dada a correlação de forças à época, o Movimento da Educação do Campo foi capaz de garantir este princípio, tendo forte participação na concepção e elaboração do Pronera, no Residência Agrária, no Saberes da Terra (ANTUNES-ROCHA, 2010), na construção e participação em instâncias executivas, como a Comissão Pedagógica Nacional do Pronera e consultivas como a Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação.

Referenciando em Gramsci (1975) que a educação é um espaço de produção de conhecimento contra a hegemonia dos juízos de valores da sociedade capitalista, o Movimento da Educação do Campo.

As políticas para a Educação do Campo não se restringe ao somente ao campo da educação, de uma educação meramente escolar, “seus desafios em curso não se encerram no âmbito dos embates teóricos, embora utilize a teoria de

maneira rigorosa como instrumento de análise da realidade concreta” (CALDART, 2012, p.263).

3.3 A formação continuada para os educadores do campo

A Educação do campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram relacionadas com as práticas escolares. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, por relacionar as atividades práticas escolares com as lutas dos sujeitos, apoiam-se em teorias, sejam elas pedagógicas, filosóficas, sociológicas e políticas exigindo um maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de *práxis*.

Segundo Bezerra Neto (2010, p. 156)

Devido à pressão dos movimentos sociais que atuam no campo, o Estado, por meio do ministério do desenvolvimento agrário passou a financiar programas de educação do campo propostos por estes movimentos atrelado com a noção de Estado trabalhada por eles. Ainda nas esferas governamentais, podemos observar que os cursos de educação do campo foram alocados no interior da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD.

Para mais esse fim, torna-se necessário a formação de educadores do campo na sociedade brasileira. Essa vem sendo construída por meio de muitas reivindicações dos movimentos sociais pelo direito a curso de formação continuada para complementar a *práxis* docente e atingir esses sujeitos sociais que estão materializando a luta pela Educação do Campo, como uma estratégia importante na valorização do meio rural bem como da diversidade da produção nas diferentes formas de existência humana.

A especificidade da educação do campo vem sendo construída no enfrentamento do estado para que os sujeitos do campo sejam reconhecidos como sujeitos de direito que, não necessitam sair do meio rural para viver com dignidade. O 2º parágrafo do Art. 2º inciso III do Decreto n. 7.352/2010 (BRASIL, 2010, p.2) determina que os profissionais da educação do campo tem direito a formação inicial e também continuada adequando-se a realidade de cada comunidade, como

A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com a metodologia adequada, inclusive a Pedagogia da Alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Concomitantemente, a política educacional apresenta dentre os seus princípios que “a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente” (Art. 2º - XI/BRASIL, 2009).

As inquietações em relação a formação continuada de professores “têm como marco duas questões que aceleram o surgimento de diversos programas na perspectiva de sanar as lacunas deixadas no percurso da formação inicial” (FONTANIVE, 2010). E, buscando preencher essas lacunas na educação do campo, instituiu-se algumas iniciativas de formação continuada voltadas aos professores que trabalham nos assentamentos, acampamentos e escolas de bairros e distritos rurais. Para isso, os movimentos sociais, em parceria com a Secretaria de Educação Estadual e dos municípios, oportunizaram a participação em diversos cursos direcionados para essa modalidade educativa.

A modalidade de ensino “Do Campo” é composta por filhos de sujeitos diversificados ou por eles próprios como: os pequenos trabalhadores rurais, quilombolas, povos indígenas, pescadores/as, ribeirinhos, povos da floresta, lavradores, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais, povos das águas e outros grupos de ocupação que estão relacionados diretamente com a terra (CALDART, 2004).

Mediante uma vasta realidade do campo, a prática pedagógica exige que o educador esteja em constante atualização, validando assim, a importância dos curso de formação continuada, oportunizando o acesso a referências teórico e práticos para atender as necessidades presentes na escola do campo que exige um profissional com uma formação adequada, visto que precisa articular uma série de dimensões educativas e sociais presentes nessa realidade.

A atuação do docente se faz necessária no sentido de permitir a expansão da educação básica no campo, com a rapidez e qualidade exigidas pela dinâmica social e pela superação da histórica desigualdade de oportunidades de

escolarização vivenciadas pelas populações em tal contexto. Para tanto, precisa de uma formação continuada que o habilite a refletir sobre sua experiência, comprometido com a luta, que considera o modo de produção da vida com o trabalho com a terra, com a água e com as plantas como digno e bom. O educador do campo precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização da educação como prática social.

Para isso, as discussões fundamentadas no contexto de formação continuada que, por sua vez, geram o perfil do docente do campo, iluminam e orientam a organização do processo de ensino e aprendizagem. A formação continuada não se fecha em torno de uma única proposta de atuação docente, uma vez que essa oportuniza, necessariamente, a promover rupturas, reformular o natural, indagar, investigar, problematizar e propor ações que contribuam para o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo educacional e social.

As instituições de ensino, os governos federais, estaduais e municipais, bem como os movimentos sociais que colaboram com a formação continuada dos docentes, demonstraram alguns avanços significativos, principalmente ao pensarem num currículo onde a teoria e a prática tivesse espaço para se dialogar com as diferentes modalidades de ensino, no caso, a educação do campo.

Caldart (2012, p. 259) expressa que:

(...) a realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja no e do campo.

Nessa perspectiva transformadora entende-se que educação de qualidade deve ser subsidiada de elementos como: formação de professores adequada às novas exigências da sociedade moderna, investimento por parte do poder público, família atuante e principalmente uma sociedade que valorize a cultura do saber ter, do saber fazer e do saber ser.

No entanto, ainda estamos longe de atingir o ápice da formação onde o docente esteja realmente preparado para assumir com criticidade o seu difícil ofício. Embora seja desse multiprofissional que almejam as classes dos novos tempos, com compromisso para a construção de uma escola de qualidade e com um modelo

sustentável de produção da vida no campo, ainda é necessário reconstruir a educação e dar voz aos oprimidos e excluídos socialmente, pautando-se nos princípios de libertação e emancipação, conforme aponta Freire (1996) e Gramsci (1975).

Nessas perspectivas, a práxis docente está relacionada a oportunizar uma fundamentação teórica coerente com a sociedade em geral, com a valorização dos sujeitos e das suas produções socioculturais, auxiliando-os no processo de construção de projetos de vida para seu próprio desenvolvimento e contribuindo para a permanência dessa população em suas comunidades, através das condições necessárias para uma vida digna, não apenas voltada ao capitalismo, pois, o que interessa na lógica capitalista é que a sua perspectiva de trabalho coincida com a necessidade e interesses do capital. Para tanto, o objetivo da formação do profissional é o de lhe preparar para aprender aquilo que for útil e importante às adaptações e adequações exigidas pelo mercado e, é essa perspectiva de trabalho educacional que a educação do campo visa transformar.

CAPÍTULO IV

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICA: caminhos trilhados no campo da pesquisa

Uma aranha executa operações que se assemelham às manipulações do tecelão, e a construção das colmeias pelas abelhas poderia envergonhar, por sua perfeição, mais de um mestre-de-obras. Mas há algo em que o pior mestre-de-obras é superior à melhor abelha, e é o fato de que, antes de executar a construção, ele a projeta em seu cérebro.

Karl Marx

4.1 Pesquisa qualitativa: percurso metodológico

Uma pesquisa é o relato da longa viagem empreendida por um pesquisador que observa locais, às vezes, exaustivamente já analisados ou ainda, realidades intocadas. Busca um modo diferente da expressão dos dados por meio da trajetória metodológica; uma relação dinâmica entre o mundo real, os sujeitos, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados em um contexto social.

A trajetória teórico-metodológica desta pesquisa iniciou-se com a “construção do objeto de estudo” que, para Brandão (2000) está relacionado a capacidade de optar pela alternativa metodológica mais adequada ao diagnóstico do objeto.

O objeto pesquisado foi a educação escolar formal (ensino fundamental anos finais e médio) com o intuito de atingir a totalidade, incluímos os documentos oficiais que regem um referido estabelecimento e a práxis dos atores sociais da instituição.

Após a análises do objeto pautamo-nos a refletir sobre os procedimentos metodológicos que nortearam o trabalho e optamos pela abordagem qualitativa, em consonância com os trabalhos de antropologia e das ciências sociais, pois esta é inserida em uma dimensão educacional que envolve atores sociais, justificando assim uma pesquisa social na educação com base na realidade social.

Esta inserção ocorreu na década de 1970, abrindo novas discussões para uma compreensão detalhada de significados e características apresentadas

pela realidade social em investigação que não bastavam ser apenas quantificadas. São interações expressivas que trata-se de avaliar o lado subjetivo do homem, valorizando o processo e o contexto histórico no qual este se encontra inserido, visando compreender os significados de uma conduta, o entendimento das interações humanas, a lógica de uma organização educacional e suas implicações nas atitudes dos sujeitos/atores.

Para Demo (1995, p. 11) “a realidade social não é evidente, nem se dá a luz com facilidade, sendo muito diferente o que aparece à primeira vista e o que encontramos na profundidade.”

Assim, há posturas diferentes em relação a realidade social, alguns autores defendem-na como algo já concebido (estruturado), enquanto outros alegam que a realidade social está em construção; contudo há sociólogos que sustentam-se na junção das duas posturas: realidade social já estruturada e realidade social em ação, elaborada pelos atores sociais.

Partimos do princípio de que os seres humanos são criaturas sociais e comunicativas pois, em geral, gostam de interagir com outras pessoas. Embora por vários séculos tenha predominado no meio educativo a corrente teórica condutista, onde o processo de ensino-aprendizagem era marcado pela transmissão de informações por parte do professor e a memorização passiva e repetitiva por parte aluno, foi a partir dos estudos e conceitos desenvolvidos por Vygotsky que esse quadro começou a mudar. Ele vem a afirmar que “...o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual” (1987, p.18).

Conceitos como o de Vygotsky ajudaram educadores a compreender que a maior parte da aprendizagem é construída com base em relações sociais. Mediante a conversa e o diálogo, os alunos chegam a sua própria compreensão de um conceito ou conhecimento.

Para os autores Bogdan e Biklen (1994) as principais características da abordagem qualitativa são: a imersão do pesquisador nas circunstâncias e contextos da pesquisa; o reconhecimento dos atores sociais como sujeitos que produzem conhecimentos e práticas; os resultados são frutos de um trabalho coletivo produzido pela dinâmica entre pesquisados e pesquisando e a aceitação de todos os fenômenos como igualmente importantes e preciosos.

As principais características dos pesquisadores uma pesquisa qualitativa está no interesse pelo processo em sua totalidade, e não somente pelo resultado da pesquisa. Neste, o pesquisador é um elemento chave para o desenvolvimento do trabalho, pois o que mais importa é o “significado” que as pessoas dão às coisas (objeto de investigação), sendo a análise dos dados realizada de forma indutiva e os dados obtidos são geralmente descritivos, retratando as percepções dos sujeitos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A metodologia desta pesquisa, contemplou diversos gêneros (métodos) delineados pelo adentrar na instituição e após pela profundidade que as atividades foram sobrevivendo. Para Demo (1995) a intercomunicação dos gêneros de pesquisa atuam nas diversas faces da realidade social com ênfase no ser humano como ator, e que “nenhum gênero é estanque” (1995, p. 13), assim, pautamo-nos na intercomunicação de quatro gêneros para o desenvolvimento deste trabalho: pesquisa teórica (referências bibliográficas, teorias, hipóteses, leis), pesquisa metodológica (encaminhamentos teórico-práticos), pesquisa empírica (codificação da face mensurável da realidade social investigada) e pesquisa prática (intervenção na realidade social).

Neste contexto, realizamos a pesquisa teórica com a seleção dos referenciais bibliográficos e documentais, estes, são frutos dos trabalhos realizados pelos atores sociais oportunizando reflexões sobre leis, teses, teorias, hipóteses, imagens, entre outros produtos à fim de estabelecer os diálogos nas mais diversas direções sociais.

E assim, posteriormente caminhamos pela intercomunicação dos diversos gêneros da pesquisa, direcionados pelos procedimentos e posturas dos pesquisadores, pois exige deste sensibilidade, intencionalidade, competência teórica e disponibilidade de tempo para a seleção do acervo.

4.2 A pesquisa-ação como método do pesquisador

A pesquisa-ação originou-se da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Sua principal colaboração social está na possibilidade de intervir na prática de modo inovador, ao menos para o grupo pesquisado, no decorrer do

próprio processo de intervenção e não apenas como uma possível consequência no final do projeto.

O ambiente escolar é um dos *locus* para uma pesquisa prática, pautamos no método da pesquisa-ação, pois este busca a participação dos indivíduos no processo de construção do conhecimento para a transformação social.

Para Thiollent (2000, p.14)

(...) a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O pressuposto da pesquisa-ação está nos sujeitos envolvidos, constituem-se em um grupo com objetivos comuns, interessados em um problema que emerge num contexto social desempenhando funções de pesquisadores universitários e pesquisadores (professores, agentes educacionais I e II e equipe pedagógica, no contexto escolar) (PIMENTA, 2005).

Tripp (2005, p. 445) retrata um breve histórico do método, suas características e modalidades da pesquisa-ação em seu trabalho “Pesquisa-ação: uma introdução metodológica”, para o autor, a origem da pesquisa-ação ainda é muito questionada, citando que os primeiros trabalhos empregando o termo pesquisa-ação foi atribuído a Lewin em 1946, afirmando que:

Embora pareça ter sido ele o primeiro a publicar um trabalho empregando o termo, pode tê-lo encontrado anteriormente na Alemanha, num trabalho realizado em Viena, em 1913 (Altrichter, Gestettner, 1992). Versão alternativa é a de Deshler e Ewart (1995) que sugerem que a pesquisa-ação foi utilizada pela primeira vez por John Collier para melhorar as relações inter-raciais, em nível comunitário, quando era comissário para Assuntos Indianos, antes e durante a Segunda Guerra Mundial e Cooke (s.d.) parece oferecer vigoroso apoio a isso. A seguir, Selener (1997) assinala que o livro de Buckingham (1926), *Research for teachers* [Pesquisa para professores], defende um processo reconhecível como de pesquisa-ação.

De acordo com Tripp (2005), Franco (2004; 2005), Pimenta (2005) e Thiollent (1994), percebemos o quão é pouco provável identificarmos a origem do método da pesquisa-ação, mas corroboram com os mesmas conclusões em

relação a sua aplicabilidade no campo educacional quando pesquisadores e professores utilizam-se das suas pesquisas para aprimorar a prática pedagógica.

Thiollent (2000) afirma que “(...) pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação” (THIOLLENT, 2000, p. 19).

Do ponto de vista metodológico, nossa pesquisa converge com alguns dos objetivos da pesquisa-ação proposta por Thiollent (1994) que propõe:

- Obter informações de difícil acesso ou que apresentam-se de forma implícita num contexto social à fim de ampliar a tomada de consciência e posteriormente de decisões;
- Propor ações que auxiliem os sujeitos (ou atores) na sua atividade transformadora da situação;
- Produzir e socializar o conhecimento elaborado pelo grupo, abrangendo os encontros, os momentos de reflexão e das práticas pedagógicas, não apenas entre os envolvidos na pesquisa, mas que possibilite o conhecer a demais sujeitos sociais.

Thiollent (1994) e Tripp (2005) concordam em alguns pontos quando se aborda a pesquisa-ação com características intrínsecas, pois determinam que aconteça de maneira *contínua*, especialmente porque propõe melhorar a prática dos sujeitos sociais; *pró-ativa* em relação à mudança, porque está baseada na compreensão da análise de informações da pesquisa; é *participativa*, na medida em que oferece a oportunidade de inclui todos os sujeitos sociais que estão envolvidos no processo; pode ser chamada de *intervencionista*, porque ocorrer em cenários sociais.

A pesquisa-ação visa o aperfeiçoamento da prática pesquisada, assim, mediante os objetivos e as características da pesquisa-ação, podemos entender que este gênero da metodologia de pesquisa é abrangente e instigadora, principalmente em relação a formação inicial e continuada dos professores e suas *práxis* docentes, como é o objeto desta pesquisa.

Engel (2000, p.182) considera a pesquisa-ação apropriada para o desenvolvimento de pesquisas sobre a formação docente,

(...) desenvolveu-se como resposta às necessidades de implementação da teoria educacional na prática da sala de aula. Antes disso, a teoria e a prática não eram percebidas como partes integrantes da vida profissional de um professor, e a pesquisa-ação começou a ser implementada com a intenção de ajudar aos professores na solução de seus problemas em sala de aula, envolvendo-os na pesquisa.

Corroborando ainda Tripp (2005, p.445):

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.

Com isso, os envolvidos na pesquisa-ação são considerados sujeitos e pesquisadores das suas práticas pedagógicas, uma vez que analisam suas ações à luz de referenciais bibliográficos e refletem sobre as possíveis melhorias em sala de aula aportando-se em aspectos de reflexão e ação para um novo paradigma e melhorar a prática pedagógica.

De acordo com Kuhn (1970) toda ciência normal, num dado período foi considerada como uma mudança de paradigma, houve um momento de rupturas quando as concepções para um dado conhecimento ou prática não lhes sustentava mais, ou seja, toda a prática pedagógica rotineira atualmente, há um tempo atrás foi inovadora e original sob certos aspectos.

Ainda, Pimenta (2005) aborda uma pesquisa-ação crítico-colaborativa quando a transformação parte da necessidade dos sujeitos envolvidos e os resultados são observados ao longo do processo, ou seja, o pesquisador é convidado pelos sujeitos (por um representante dos mesmos) a fazer parte do processo e auxiliar nas dificuldades que foram identificadas pelos sujeitos; o pesquisador é integrante do grupo e os sujeitos percebem que são capazes de analisar, refletir e alterar suas práticas pedagógicas.

Com base nessas abordagens da pesquisa-ação e da análise do desenvolvimento da presente pesquisa podemos considerar nosso trabalho como uma pesquisa-ação crítica, uma vez que a proposta iniciou-se pela investigação do pesquisador e deu continuidade pela colaboração dos professores e funcionários

da instituição, com o objetivo de reconhecer a práxis da educação ambiental na escola do campo de acordo com os processos, procedimentos e práticas pedagógicas e realizar um grupo de estudos com os sujeitos envolvidos no processo à fim de instigar a reflexão crítica e coletiva sobre a educação ambiental com os sujeitos da escola do campo.

Ressaltamos que não se trata de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa porque a questão investigada partiu das nossas análises enquanto pesquisadoras e os professores e funcionários da instituição não participaram das análises e seleções do que iriam trabalhar no grupo de estudos.

Assim buscamos no grupo de estudos desempenhar nosso papel de pesquisador universitário que consiste em auxiliar os sujeitos locais da necessidade de se discutir “a dificuldade apresentada” e de situá-los em um contexto teórico mais amplo, possibilitando a ampliação da consciência dos envolvidos, para planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais (THIOLLENT, 1994).

Cabe ao pesquisador ter clareza sobre as ações e as características que cada membro envolvido no grupo venha a desempenhar, entendendo-as como elementos dinamizadores e, estar consciente da complexidade das ações conjuntas, mesmo que estas tenham objetivos comuns mas com múltiplas trajetórias de vida profissional, social e educacional.

Durante os encontros para a pesquisa, o discurso do pesquisador precisa ser acessível ao grupo envolvido no trabalho e segundo Franco (2005, p. 495) “enriquecido com experiências vividas por meio do diálogo e ser, acima de tudo, um discurso aberto às transformações e que, dado as condições de ser pesquisa-ação um procedimento aberto a revisões e reestruturações constantes”.

As ações do pesquisador estão relacionadas a cooperação e ao envolvimento dos integrantes, pois, nem sempre, estes estão prontos para participar ativamente de um grupo de estudos, que envolva diálogo, pesquisa, reflexão e ação. O papel do pesquisador para Franco (2005, p. 495) está em “(...) tecer e construir esse sentimento de parceria e colaboração (...)” assim, é possível o conhecimento apropriado da realidade institucional pesquisada e contribuir para a formação de um grupo crítico e colaborativo com a pesquisa, mas também dispostos a realizar mudanças em suas práticas pedagógicas.

Mediante as ações do pesquisador, este deve orientar-se pelo paradigma da dialética, com foco no espaço para o diálogo no grupo e garantindo a intencionalidade do objeto da pesquisa. Assim, corrobora Feldmann (2009, p.77) em relação a ter a escola como objeto de pesquisa:

É necessário compreender a sua multidimensionalidade e complexidade, abordando-a como comunidade educativa, não apenas como organização, mas sim como instituição que se faz na tensão dialética entre seus condicionantes endógenos e exógenos, no cumprimento de seu significado social circunscrito na preparação e socialização do conhecimento das gerações.

Nestes termos, os diálogos favorecem a formação social que constroem-se processualmente ao longo da história, segundo Demo (1995, p. 90) “...o que acontece na história é historicamente condicionado, e por isso não se produz o totalmente novo que não tivesse condicionamento histórico”.

Assim, buscamos nos diálogos em grupos o sentido da totalidade, primeiramente porque trabalhamos em uma realidade social, com sujeitos formadores de cidadãos atuantes na comunidade e por conseguinte, buscamos conhecer as partes e analisar as perspectivas do todo de forma a contribuir para construção da consciência crítica e autocrítica à fim de visualizar o processo histórico de mudança na *práxis* como cita Demo (1995, p. 96) “...de um lado a realidade dada, como ponto objetivo de partida; de outro, a capacidade política de agir, não só no sentido de se organizar de modo competente, mas igualmente de influenciar o quadro objetivo, para torná-lo favorável.”

Para tornar-se participativo, o sujeito (participante do grupo) precisa ser capaz de construir sua própria história, dentro do contexto social, não se deixando conduzir pelos objetos de manipulação social ou político, sendo relevante um diálogo autêntico, por conseguinte firmamos em Demo (1995, p. 97) que “...diálogo autêntico é uma fala contrária. Entre partes iguais não há comunicação...”, assim, para que se promova o diálogo e a superação na *práxis* pedagógica sugere-se o adentrar no campo da pesquisa pelo método da pesquisa-ação crítica.

A pesquisa-ação crítica busca-se observar, dialogar, planejar e agir para modificar algumas limitações que a instituição social apresenta, sendo isso comumente como resultado de transformações em seu modo de pensar e agir à fim

de ampliar as oportunidades, as ações de colaboração e respeito na sociedade. Assim, passa a existir quando se acredita que o modo de ver e agir “dominante” do sistema, dado como certo relativamente a tais coisas, é realmente injusto de várias maneiras e precisa ser mudado.

Tais transformações são percebidas como importantes a partir dos trabalhos iniciados pelos pesquisador com o “grupo de estudos”, decorrentes dos processos que valorizam a construção cognitiva, a reflexão crítica, colaborativa e construtiva, com objetivo de emancipação e ação dos sujeitos envolvidos (FRANCO, 2005).

Para isso, o pesquisador deve compreender o problema e saber por que ele está ocorrendo sendo essencial conhecer o “*locus*” à fim de sugerir mudanças de aprimoramento da prática pedagógica, concordamos com Tripp (2005, p. 450) “só descobrimos a natureza de algumas coisas quando tentamos mudá-las.”

O pesquisador precisa ter conhecimento do ciclo da pesquisa-ação que acordo com Tripp (2005) é necessário ter um período mais longo, pois o pesquisador deve fazer a análise situacional da realidade da instituição, o planejamento das atividades concomitante com os objetivos da pesquisa, a implementação do projeto atendendo para o fato da pesquisa-ação ser um processo contínuo, no qual em cada ciclo ou etapa da pesquisa é fornecido o ponto de partida para outras ações e o acompanhamento das efeitos das mudanças na *práxis* docente.

Barbier (2002) ressignifica os ciclos da pesquisa-ação como abordagens em espirais cíclicas, ou seja, um processo de reflexão permanente sobre a ação. Segundo o autor “... a pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação” (BARBIER, 2002, p. 117).

Para Franco (2005) as espirais cíclicas estão relacionadas a perspectiva de formação de professores críticos-reflexivos e para Libâneo (2002) vem de encontro com o compartilhamento de significados nas práticas sociais cotidianas, por isso as atividades de espirais cíclicas se fundamentam nas nossas discussões no grupo de estudo, pois as práticas pedagógicas precisam ser revisadas e reformuladas para posteriormente tornarem-se habituais e transformam a prática docente.

As discussões no grupo de estudos oportunizam a discussão teórica e reflexiva sobre a ação, formando um novo olhar, dando outro direcionamento para o sujeito ou para o grupo que já não aceita os encaminhamentos como estavam sendo orientados e buscam ações conscientes de acordo com as necessidades de novas práticas e, com isso, justificamos a significação das espirais cíclicas nos nossos encontros do grupos de estudo, pois favorecem a reflexão em cada etapa da pesquisa e colaborar para a reflexão da prática pedagógica.

O exercício das espirais cíclicas concretiza o método da pesquisa-ação crítica que oportuniza produção de conhecimento e a socialização dos saberes reorganizados após as leituras e discussões individuais e nos encontros em grupos, pois toda ação gera uma reação, seja de aceitação ou negação e isso passa a ser objeto de análise, diálogo, reflexão, apropriação e ressignificação para todo o grupo envolvido direto ou indiretamente na pesquisa e nas práticas sociais cotidianas.

Assim, o registro dos dados ao longo das discussões nos encontros são fundamentais para compreender o funcionamento do grupo, as interpretações dos referenciais teóricos e das práticas pedagógicas, bem como as propostas de mudanças concretas durante o processo da pesquisa e que vão tornando-se corpo nas atividades cotidianas dos sujeitos sociais, sejam estes, docentes, pedagogos, agentes I e II e direção da instituição escolar.

4.3 Análise Documental e Análise de Conteúdo

Os diversos tipos de metodologias e métodos científicos são considerados caminhos que precisam ser adaptados de acordo com os objetivos que cada pesquisa almeja alcançar. Nesta perspectiva, é relevante compreender as divergências entre metodologias e métodos para posterior análises dos dados coletados. A metodologia é o caminho a ser seguido, sempre pautada em um referencial teórico, o método são as ações executadas durante a pesquisa.

Para dar continuidade a uma pesquisa, torna-se necessário conhecer o universo das análises de dados coletados, destacando a necessidade de realizar a junção de duas ou mais análises dos dados da pesquisa para que possam atender os objetivos propostos no trabalho (DEMO, 1995).

A análise de conteúdo proposta por Bardin (2010) afirma que é o conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter por meio de

procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, as inferências dos conhecimentos relativos às condições de produção e ou recepção destas mensagens, que objetivam a atitude interpretativa e processos técnicos de validação da análise.

Segundo Bardin (2010, p.56)

A análise de conteúdo oscila entre a objetividade e a subjetividade, que atrai o pesquisador pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial, o não dito. É uma tarefa paciente de desocultação.

A análise de conteúdo é possível para o tratamento dos dados coletados em uma pesquisa, seja por meio de entrevistas estruturadas ou semiestruturadas, questionários ou da análise documental.

Bardin (2010) é uma referência em relação a esta metodologia, justificando a escolha dessa autora para análise dos dados na pesquisa. A autora sistematizou a análise em dois tipos de comunicações seguindo como critérios o número de pessoas implicadas na comunicação e a natureza do código e do suporte da mensagem, orientando-se pela organização dos estudos em categorias para posteriormente a realização das análises. A elaboração de categorias para organizar os dados coletados e auxiliar nas inferências, pois é um processo de classificação de elementos num dado conjunto, consiste em isolar os elementos (o inventário) e reparti-los, impondo certa organização, surgindo a classificação.

A elaboração das categorias precisam ser coerentes, homogêneas, exaustivas, exclusivas, objetivas, adequadas e pertinentes, podendo pautar-se em referenciais teóricos, emergir do próprio texto transcrito ou serem construídas pela leitura do pesquisador sendo consideradas aplicáveis ao conjunto de informações das inferências.

Segundo Bardin (2010) as fases da análise de conteúdo se organizam em momentos cronológicos e distintos:

- Pré-análise: é a fase da organização, envolve a seleção de documentos e referenciais teóricos, a leitura flutuante, a formulação de hipóteses e a elaboração de indicadores;
- Exploração do material: são operações de codificações em função de regras previamente formuladas; transcrição dos dados brutos em texto, gráficos, tabelas, grupos ou conjuntos, por meio de recortes e

agregações, permitindo assim, a elaboração da representação do conteúdo.

- Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação: o tratamento pode ser informático quando utiliza um ordenador para uma análise quantitativa de elementos, ou pode ser por categorias, quando as informações passam a ter relevante significado nas falas ou nos textos provocando as inferências e as interpretações das categorias.

A elaboração das categorias são as primícias do processo de análise de conteúdo e objetivam considerar "...a totalidade de um texto, passando pelo crivo da classificação" Bardin (2010, p. 39), segundo os critérios pré-estabelecidos pelos pesquisadores, pautados nos referencias teóricos e/ou emergidos dos próprios textos analisados.

Enquanto que as inferências são um processo intermediário e se originam pelos códigos e por seus significados da passagem da descrição analítica, esta busca realçar um sentido que ora pode estar num segundo plano; a interpretação é o processo final, na qual será concedida sentido por meio dos significantes às características extraídas do texto para efetuar deduções lógicas e justificadas pelos objetivos da pesquisa.

Na perspectiva da análise de conteúdo, o pesquisador está sempre em busca de um texto ou de significados que emerjam de outro texto, este interpretando e analisando suas mensagens não estando aparentes na leitura flutuante e que precisam de uma metodologia específica para ser revelado seus verdadeiros significados (BARDIN, 2010).

A análise de conteúdo pode trabalhar associada a análise documental, pois contemplam os mesmos fins segundo Bardin (2010, p. 47):

[...] esclarecer a especificidade e o campo de acção" da pesquisa e a define como "uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior a sua consulta e referência.

O objetivo da análise documental "dar forma conveniente e representar a informação, por intermédio de procedimentos de transformação" (BARDIN, 2010, p 47), para tanto, apresenta a finalidade de armazenar informações de modo a

facilitar o seu acesso em aspecto qualitativo e quantitativo a partir de um documento primário para um secundário (BARDIN, 2010, p. 41).

A documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdo com mensagens (comunicação). - A análise documental faz-se, principalmente, por classificação-indexação; a análise categorial temática é, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo. O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem.

A análise dos documentos, bem como a articulação entre eles, constitui um principais eixos dessa pesquisa, pois fundamenta um enfoque de conhecimentos acerca da práxis da Educação Ambiental na educação do campo, presentes nos respectivos documentos de um colégio da rede pública da região nordeste do Estado do Paraná:

- Diretrizes da Educação Ambiental do Estado do Paraná (DCEAE);
- Diretrizes da Educação do Campo do Estado do Paraná (DCEEC);
- Projeto Político Pedagógico (PPP);
- Plano de Trabalho Docente (PTD).

Para ampliar as discussões neste trabalho, pautamo-nos nos referencias de Ilma Passos A. Veiga (2005) para realizar a análise documental do PPP do colégio integrante da pesquisa, pois a autora apresenta um vasto campo de estudo refletindo acerca dos elementos básicos, dos princípios norteadores e da organização do trabalho pedagógico, bem como, da construção geral do PPP.

Segundo Veiga (1995, p. 13) o PPP propõe a práxis docente como um compromisso político e pedagógico definido coletivamente por todos os envolvidos no processo educativo escolar e da sociedade na qual a instituição está inserida.

Todo projeto pedagógico da escola, é também, m projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações

educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

O PPP é político e pedagógico pautado na Constituição Federal de 1888 que afirma a gestão escolar democrática, com os princípios básicos da autonomia, participação e descentralização do poder, onde a direção de uma instituição passa a receber o apoio e dividir responsabilidades com algumas instâncias colegiadas como docentes, equipe pedagógica, funcionários da instituição, associação de pais e mestres, conselhos escolar e grêmio estudantil e todos contribuindo para a elaboração, execução e avaliação do PPP.

Como nos confirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, art. 12, determina que as instituições de ensino terão a função de construir seu PPP: “I – elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). O art. 13 da mesma lei, explica que os docentes deverão “I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1996). O art. 14 da LDB afirma que as instituições escolares definirão as normas da sua própria gestão, respaldadas nas suas peculiaridades e de acordo com “I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996).

Reforçando a LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE) em Brasil (2001, p. 4) apresenta como objetivos do PPP a gestão democrática e a participação da comunidade escolar

(...) democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O PNE indica que cada instituição de ensino deve definir suas normas e diretrizes para a gestão democrática, incentivando a iniciativa e ações inovadoras com a contribuição dos integrantes do estabelecimento à fim de cumprir a

Constituição Federal Brasileira de 1988 “[...] autonomia das escolas, participação das comunidades escolares [...]” (BRASIL, 1988).

Perante o exposto, o PPP apresenta os princípios norteadores para a organização do trabalho escolar, segundo Veiga (1995) possibilitam a instituição ser democrática, gratuita e pública atendendo a:

- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- Educação de qualidade voltada para os fins educacionais e políticos;
- Gestão democrática
- Liberdade que significa autonomia para regras e orientações discutidas pelos próprios sujeitos integrantes da comunidade escolar;
- Valorização do magistério pela melhoria da qualidade da formação profissional (formação inicial e a continuada).

Os princípios norteadores são itens iniciais para a construção e a prática do PPP, pois orienta a organização do trabalho pedagógico e administrativo de uma instituição, assim, cada estabelecimento deve construir o seu próprio PPP, gerando oportunidade a autonomia e a redução dos efeitos de fragmentação de trabalho.

Para Veiga, (1995, p. 14) “... o projeto político pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar sua visão de totalidade.” Pedro Demo também defende a relação da totalidade para se conhecer o íntimo do realidade social, pois afirma que “... a realidade concreta é sempre uma totalidade dinâmica de múltiplos condicionamentos, onde a polarização dentro do todo lhe é constitutiva” (DEMO, 1995, p. 97).

Em Veiga (1995) em uma análise do PPP é possível apontar sete elementos constitutivos para sua melhor organização como a finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo; o tempo escolar, o processo de decisão, a relações de trabalho e a avaliação.

O PPP é um documento oficial da instituição escolar norteador dos seus ideais, por isso, é importante que seja elaborado com a contribuição de todos os membros da comunidade escolar possibilitando a reflexão do cotidiano e a tomada

de decisões para que as mudanças propostas sejam efetuadas na práxis pedagógica.

Por esta justificativa, realizamos a análise do PPP da instituição escolar com o intuito de conhecer a organização do trabalho pedagógico da mesma, seguido pelas entrevistas com os professores e funcionários e análise dos planos de trabalho docente à fim de subsidiar o início da pesquisa *in lócus* ampliando as possibilidades para o processo de reflexão e ação no grupo de estudos seguindo os referenciais citados de Veiga (1995) e Bardin (2010).

Assim, os métodos de análises de conteúdo e documental, possibilitam ao pesquisador a leitura profunda das comunicações, para além da leitura aparente como nos remetemos a Freud pela expressão “linguagem oculta” e a Vygotsky (2000, p. 64) que

Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano.

4.4 Coleta de dados: afloração dos sinais

Para que a pesquisa tomasse corpo, o processo de coleta de dados foi se adequando em cada fase das abordagens teórico-metodológicas e dos métodos utilizados no decorrer da *práxis* na instituição de ensino participante do projeto de investigação.

Como sugere Franco (2002, p. 499)

(...) coletar dados, registrá-los coletivamente, discuti-los e contextualizá-los, já se está caminhando para a construção de saberes e para seu compartilhamento, num processo único, dialético, transformador dos participantes e das condições existenciais.

Na coleta dos dados da pesquisa qualitativa há a necessidade do contato direto do pesquisador com o objeto a ser pesquisado, desta forma, a questão inicial refletida neste trabalho está relacionada a temática educação ambiental e sua *práxis* na educação básica.

Dessa forma, despontou nosso primeiro problema na pesquisa:

“Os docentes que lecionam nas escolas do campo incluem a temática educação ambiental em suas práticas pedagógicas?”

Com base nesse problema aprofundamos nosso referencial teórico e percebemos que nosso questionamento poderia ser muito restrito, (sim ou não), pois outras dúvidas foram surgindo ao longo das reflexões, como:

“Os docentes apresentam abordagens teórico-metodológicas em relação a educação ambiental? E em relação a educação ambiental na educação do campo?”;

“Os docentes atuantes na educação do campo demonstram ter conhecimento das diretrizes da educação ambiental e da educação do campo do Estado do Paraná?”;

“Os docentes foram capacitados para a prática pedagógica da educação ambiental? E da educação do campo? E da educação ambiental e da educação do campo juntas? Quando isso aconteceu, durante a formação acadêmica e/ou na formação continuada e /ou em cursos de pós graduação?”

Essas indagações oportunizaram a reflexão sobre a necessidade de adentrar nas instituições de ensino da modalidade “Educação do Campo” e se percebesse a necessidade e a disponibilidade dos docentes, propor uma parceria entre as instituições de ensino da educação básica da região nordeste do Estado do Paraná e a universidade (representada aqui pelas idealizadores desta pesquisa) e formar um grupo de estudos que pudesse contribuir com a pesquisa, mas que também, colaborasse com os integrantes do processo (docentes) com os temas relacionados a educação ambiental na educação do campo a fim de ampliar a reflexão crítica como um processo de ação e pensamento que de acordo com Contreras (2012, p. 179):

Significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atores nas práticas institucionalizadas da educação, quanto da relação entre nosso pensamento e ação educativos. Como essa maneira de atuar tem consequências públicas, a reflexão crítica induz a conceber com uma atividade também pública, exigindo, por conseguinte, a organização das pessoas envolvidas e dirigindo-se à elaboração de processo sistemáticos de crítica que permitiram a reformulação de suas teorias e práticas sociais e de suas condições de trabalho.

Assim, reelaborou-se o projeto de pesquisa e apresentamos à Chefia de um dos Núcleos Regionais de Educação (NRE) da região nordeste do Estado do Paraná. Este NRE possui onze instituições na modalidade “Educação do Campo”, sendo sete destas Colégios que oferecem a Educação Básica - Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio no mesmo estabelecimento e, delimitamos um pouco mais nosso campo de pesquisa, como a educação ambiental e a educação do campo se concretizaram nas últimas décadas do século XX, concluimos que este seria o grupo a que iríamos convidar para fazer parte das pesquisas estas instituições. O projeto de pesquisa foi autorizado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED).

A responsável pela equipe de ensino NRE sugeriu que iniciasse o projeto na semana pedagógica de 2014, visto que seria um bom momento para conversar com todos os docentes das instituições de ensino, autorizando-me a iniciar as visitas nas escolas e fazer um primeiro contato com os diretores das escolas para apresentar o projeto de pesquisa.

O acesso as instituições são variadas, uma única possui estrada pavimentada ao longo dos seus 17 km de distância da zona urbana, as demais variam de 18 a 40 km de estrada não pavimentada, de terra batida, umas com pedregulhos, pontes de alvenaria, estradas largas, movimentadas, outras com muitos buracos, pedras soltas, pontes de madeira sem proteção nas laterais, sinais de veículos atolados pelo excesso de chuva, mas ambas com vasta escoação de produtos alimentícios (soja, cana de açúcar, feijão, café, morango, frango, gado), matéria prima para indústria e construção civil (madeira de eucalipto, pedra ferro e areia), paisagens exuberantes e também com sinais da degradação ambiental ocasionadas pelo homem e pela ação da natureza.

Em todas as instituições fomos bem recebidas pela direção e equipe de ensino, contudo quando explanava sobre o projeto não demonstravam interesse. Apenas dois diretores se entusiasmaram com o projeto, agradeceram pela valorização da escola do campo no interior do Estado em um projeto de pesquisa da universidade, nos apresentaram as dependências e alguns trabalhos feitos pelos membros da escola em relação a educação ambiental, mas apenas em um colégio o diretor confirmou que os docentes fariam parte do projeto, pois “nossos professores aqui sempre participam de cursos de aperfeiçoamento, eles buscam

melhorar sua prática” e, também nos convidou para conversar com os professores que naquele momento estavam na instituição.

Apresentamos o projeto para oito docentes que estavam na instituição durante o intervalo o qual não foi o tempo suficiente, mas este foi estendido por mais uns vinte minutos e percebemos que fomos bem aceitos, os docentes gostaram da iniciativa e alegaram ter pouco conhecimento de educação ambiental e das leis e diretrizes da educação do campo, apenas os cuidados básicos, como preservar as nascentes, mata ciliar, água, lixo, agrotóxicos, aquecimento global e a valorização do meio rural. Fizemos apenas uma reivindicação para participar do projeto de pesquisa, que os encontros acontecessem na instituição, pois muitos moram no mesmo distrito e ficaria inviável se deslocarem até outro município; concordamos, precisávamos de docentes dispostos a integrar nosso grupo. Após as devidas adequações do projeto de pesquisa, o enviamos ao Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá em 09 de dezembro de 2013, o qual obteve “parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado”, sob o número 500.455 em 18 de dezembro de 2013.

Como proposto, antes de iniciarmos o grupo de estudos, precisávamos conhecer um pouco mais sobre os membros participantes e escolhemos o recurso da entrevista semiestruturada, por oferecer subsídios que relatam a perspectiva dos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

4.4.1 Realização das entrevistas

Como estamos adentrando em uma instituição que não temos afinidade, precisamos conhecê-la e para isso a entrevista é um método que permite aos entrevistados ficarem mais à vontade e relatarem livremente suas opiniões, produzindo uma riqueza de detalhes que revelam suas perspectivas (fizemos as entrevistas gravadas apenas em áudio, pois como os entrevistados ainda não haviam participado de projetos de pesquisa vinculados a uma universidade e nem terem sido questionados sobre suas práticas pedagógicas, acreditamos que estes poderiam se intimidar com uma câmera, apesar de toda tecnologia móvel que a sociedade atual dispõe), pois este é um momento de atenção, pressupõe-se que cada frase possa ser analisada a ponto de desvendar a forma como o entrevistado age ou pensa em sua *práxis* docente e na sociedade em que vive.

Para os pesquisadores que passam ao papel de entrevistadores, este método de coleta de dados oferece a possibilidade de desenvolver ideias sobre como os integrantes da pesquisa interpreta alguns aspectos da temática em foco, corroborando Bogdan e Biklen (1994) confirmam a entrevista como instrumento de pesquisa utilizada na coleta de dados.

Como o primeiro contato com os docentes da instituição já havia acontecido de uma maneira informal, não houve a necessidade da apresentação de identificação à todos os entrevistados, contudo, para alguns foi-se necessário uma explanação sobre a instituição de origem do entrevistador, fornecendo informações básicas do percurso acadêmico e a intencionalidade da pesquisa, esta aconteceu no dia 05 de fevereiro de 2014, onde foi-nos concedido um período da reunião, sempre por meio de uma linguagem adequada a compreensão dos entrevistados.

Torna-se importante a autorização para a permissão da gravação da entrevista, sendo um momento para coleta dos dados com maior precisão e sem perder detalhes na conversa com o entrevistado. Ainda, é necessário enfatizar o direito ao anonimato, a ter acesso as análises das entrevistas e demonstrar que o entrevistador estará a disposição para responder quaisquer dúvidas sobre a evolução da pesquisa assegurando a ética em trabalhos que envolvem os seres humanos.

Neste trabalho, o convite para participar do projeto de pesquisa foi confirmado como “aceito” ao docente participante da entrevista, que para Szymanski (2002, p. 51):

A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa denota intencionalidade, pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando em conta que, também, ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador.

A entrevista pode ser comparada a um processo de interação entre duas indivíduos, com objetivos específicos do entrevistador perante o entrevistado e, por meio desta, conhecer o que os seres humanos pensam a respeito de fatos e ideias, identificando as influências das opiniões e ações.

Bardin (2010, p. 89) classifica a entrevista de acordo com “seu grau de *directividade*, ou melhor, de *não-directividade* – e, por conseguinte, segundo a

profundidade do material verbal recolhido”. Dentre as pesquisas no universo acadêmico, há diversos tipos de entrevista, as mais utilizadas são as estruturadas e as semiestruturadas, iniciada com questões básicas, buscando identificar nas falas dos entrevistados os referenciais teóricos que norteiam suas práticas pedagógicas e seus entendimentos e hipóteses sobre a temática educação ambiental e a educação do campo. Triviños (1995, p. 17) nos confirma que a entrevista

[...] oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Optamos pela entrevista semiestruturada por oferecer aporte a flexibilidade quanto aos horários da entrevista (tempo de duração) e de acordo com a disponibilidade do entrevistado (pesquisado) e do entrevistador (pesquisador); possibilidade do entrevistado de se expressar oralmente; do entrevistador elaborar novos questionamentos para aprofundar na temática e a diversidade de dados que podem ser transcritos e posteriormente as análises das informações coletadas. Em específico, nesta pesquisa, realizamos as análises documentais e de conteúdo pautadas no referenciais de Bardin (2010) e Veiga (1995, 1998).

As entrevistas foram gravadas em áudio na biblioteca da instituição durante as horas-atividades dos professores e membros da equipe pedagógica, nos dias 12 e 13 de fevereiro de 2014, pois este espaço não tem muito ruído e favorece o diálogo.

Antes de iniciar a entrevista, os mesmos foram informados quanto ao convite para participarem voluntariamente de uma pesquisa promovida por um curso de pós-graduação em nível de Doutorado, as entrevistas seriam gravadas em áudio e os nomes dos entrevistados preservados e, posteriormente, transcritos na íntegra, pelo processo denominado de transcrição absoluta e, analisados pelo método de análise do conteúdo de Bardin (2010). Todos os entrevistados assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, conforme a exigência do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – COPEP (Anexo I).

Os dados coletados foram utilizados exclusivamente aos fins a que a pesquisa se destina e a identidade dos participantes preservada pelo uso de pseudônimos, como D1, D2, D3 (...) para docentes e A1, A2, A3 (...) para os agentes educacionais I e II e assim sucessivamente e estão expressas no quadro 05.

Quadro 05: Justificativa e questões da entrevista com os docentes e equipe pedagógica da instituição do campo pesquisada.

Questão da entrevista	Justificativa
<p>Questão 1. Perfil dos Professores:</p> <p>1.1 Qual seu curso de graduação? Em que ano concluiu?</p> <p>1.2 Possui curso de especialização? Em que ano concluiu?</p> <p>1.3 Já realizou o PDE? Em qual área?</p> <p>1.4 Quanto tempo você tem de trabalho como docente. E na escola do campo?</p> <p>1.5 Atua em outra instituição? Quais?</p>	<p>As primeiras questões das entrevistas foram relacionadas ao perfil de cada profissional, porque de acordo com o grau de instrução, o período que frequentou o ensino superior e a especialização, bem como a participação no curso de formação do Programa de Desenvolvimento de Estudos (PDE) e o tempo de exercício de docente nas instituições situadas na zona urbana e/ou na zona rural pode oferecer subsídios diferentes na <i>práxis</i> pedagógica.</p>
<p>Questão 02: O que você entende por educação ambiental?</p>	<p>A questão 2 objetivou investigar o conhecimento prévio de cada docente acerca da educação ambiental, para que ao longo das discussões no grupo de estudos houvesse a possibilidade de (re)formulação das concepções da educação ambiental.</p>
<p>Questão 03: Você teve Educação Ambiental em sua formação básica e acadêmica ou em cursos de formação continuada? Explique como ela foi desenvolvida:</p>	<p>Na questão 3 propusemos saber se os docentes tiveram contato com a educação ambiental ao longo de suas formações, sejam elas a educação básica, o ensino superior, curso de especialização e/ou formação continuada e como foi trabalhada, pois esta favorece o tipo da prática pedagógica de cada docente em seu ambiente de trabalho.</p>
<p>Questão 04: Você acha que a Educação Ambiental deve ser uma disciplina escolar?</p>	<p>A questão 4 buscou na fala dos docentes opiniões acerca da educação ambiental ser considerada interdisciplinar, pois, de acordo com algumas pesquisas já realizadas em instituições de ensino, há uma maneira do docente de diversas disciplinas da educação básica de se eximir deste compromisso justificando que é conteúdo das disciplinas de ciências, biologia e geografia.</p>
<p>Questão 05: Em sua opinião, quais são os avanços e limites da prática da Educação Ambiental na educação do campo?</p>	<p>Com a questão 5 pretendemos impulsionar o docente a demonstrar sua opinião sobre os avanços e os limites que os impulsionam e/ou impedem de trabalhar</p>

	com a temática da educação ambiental e a relacionar com a educação do campo, visto que a instituição integrante do projeto situa-se na zona rural, em um distrito e, apresenta sua modalidade como educação do campo.
Questão 06: Você já trabalhou a educação ambiental em sua ação docente nas escolas do campo? Que temas foram desenvolvidos e em que séries?	<i>A questão 6 oferece a possibilidade para que o docente expresse se já desenvolveu algumas atividades relacionadas a educação ambiental em específico nesta instituição (quais temáticas e em quais anos – 6º ao 9º e ensino médio), assim nos oferece subsídios para quais temas abordar no grupo de estudo, visto que em muitas pesquisas, os docentes da educação básica trabalham as temáticas de lixo, água, reciclagem e mata ciliar, não as relacionando com o contexto social da comunidade na qual a instituição está inserida.</i>
Questão 07: Quais as estratégias metodológicas que você utiliza para a Educação Ambiental nas escolas do campo?	<i>Pensando que os docentes afirmaram que trabalham com a temática educação ambiental na escola do campo, acreditamos ser oportuno saber quais as metodologias que os mesmos utilizam para suas práticas pedagógicas e assim, discutir ao longo do grupo de estudos novas metodologias para o trabalho com a educação ambiental nas escolas do campo.</i>
Questão 08: Como é inserido a Educação Ambiental no PPP das escolas do campo?	Buscamos saber com a questão 8 se os docentes tem conhecimento da inserção da educação ambiental no PPP da instituição de ensino que trabalham, porque este documento deve constar toda a organização o trabalho pedagógico e administrativo da instituição, ressaltando que o PPP precisa ser atualizado sempre que necessário, de acordo com a realidade da comunidade escolar e da sua clientela.
Questão 09: Você tem conhecimento das DCE da Educação do Campo? Como as utiliza em sua prática docente?	A Educação Básica no Estado do Paraná, realizou diversas reuniões contando com a participação dos docentes da educação básica, representantes das instituições superiores do Estado e dos funcionários dos NRE e da SEED para aproximar as leis nacionais da educação ambiental e da educação do campo de acordo com a realidade do nosso estado e estas discussões foram concluídas nas DCE da Educação Ambiental e DCE da Educação do Campo, diretrizes que devem subsidiar a <i>práxis</i> docente, porém queremos saber

	por meio da questão 9, se os docentes da instituição integrantes da pesquisa conhecem essas diretrizes e se as utilizam na sala de aula.
Questão 10: Para você, quais são as características de um educador ambiental para a educação do campo?	Para que um bom profissional exerça suas funções com qualidade este precisa ter características próprias e interação com a comunidade escolar na qual a instituição está inserida, mas também ter a capacidade de partir do conhecimento prévio dos educandos e orientá-los ao conhecimento científico, valorizando e respeitando cada fase superada. Assim justificamos nossa questão 10 sobre a opinião de cada docente em relação as características de um educador ambiental na escola do campo.

Fonte: a autora

Concluimos que estes questionamentos nos ofereceram um diagnóstico prévio da visão do grupo de estudos que iríamos iniciar sobre a temática da educação ambiental na educação do campo, pois possibilitou-nos o conhecimento de diferentes pontos de vista e prática pedagógica em uma mesma instituição de ensino.

Posteriormente ao término das entrevistas com os docentes, a equipe pedagógica solicitou a participação dos agentes I (administrativos) e II (funcionários da limpeza e merendeiras) também nas entrevistas, contudo não havíamos incluído os agentes educacionais no projeto e os questionamentos das entrevistas com os docentes não comportavam o trabalho dos mesmos na instituição e, elaboramos outras perguntas para estes que manifestaram interesse em participar do grupo de estudos sobre a temática ambiental e educação do campo.

Com a inclusão do novo grupo, os agentes educacionais, elaboramos outras questões para que tivéssemos um conhecimento prévio desses profissionais, visto que iriam participar juntamente com os docentes. Assim, para cada questionamento realizado, tínhamos uma justificativa no processo e estão sintetizadas no quadro 06.

Quadro 06: Justificativa e questionamento para a entrevista aos agentes I e II.

Questionamento	Justificativa
<p>Questão 1. Identificação: Cargo na instituição: Tempo de trabalho na instituição: Vínculo profissional: Escolarização: Ensino Fundamental: () incompleto () completo Ensino Médio: () incompleto () completo Pró – funcionário: () não realizou () em andamento () completo Graduação: Curso: () não realizou () em andamento () completo Especialização: Curso: () não realizou () em andamento () completo</p>	<p>Assim como na questão 1 dos docentes procuramos elaborar um perfil dos agentes I e II e para isso perguntamos sobre seus cargos na instituição, o tempo de trabalho e a escolarização de cada profissional.</p>
<p>Questão 02: Para você o que é educação ambiental?</p>	<p>A questão 2 foi pensada em obter informações dos agentes I e II sobre o conhecimento que cada um apresentava acerca da educação ambiental, visto que os mesmos demonstraram interesse em participar do projeto e integrar o grupo de estudos, assim precisávamos inserir suas concepções para também nortear nossas discussões.</p>
<p>Questão 03: Você teve atividades relacionadas a educação ambiental durante seu percurso escolar? Como foi?</p>	<p>Na questão 3 buscamos saber se este agente profissional teve contato com a educação ambiental na sua formação escolar, seja ela básica, acadêmica ou em cursos de formação continuada e como ela foi trabalhada, pois suas funções na instituição são de apoio ao trabalho docente e também precisam ter formação para este exercício.</p>
<p>Questão 04: Você já realizou algumas atividades da educação ambiental no seu trabalho na escola? Pode descrevê-las?</p>	<p>Acreditamos que os agentes profissionais em uma instituição de ensino também contribuam para a formação básica dos educandos e para isso procuramos com a questão 4 as informações acerca dos trabalhos de educação ambiental que os agentes possam ter desenvolvido ou auxiliado algum outro profissional e como foi desenvolvido na instituição.</p>
<p>Questão 05: Realizou algum curso sobre a educação ambiental para atuar em seu trabalho na escola? Onde? Quando? Como foi?</p>	<p>Como temos conhecimento de cursos oferecidos pela SEED especificamente para os agentes I e II, questionamos se estes participaram de cursos de formação continuada envolvendo a temática da educação ambiental e como foi ministrado; para isso elaboramos a questão 05.</p>

<p>Questão 06: Você tem conhecimento se os profissionais da instituição a qual trabalha desenvolvem atividades voltadas para a educação ambiental?</p> <p>Questão 07: Você já participou de algum projeto de educação ambiental na instituição que trabalha? No que você contribuiu?</p>	<p>Pode acontecer dos docentes de uma instituição desenvolverem seu trabalho envolvendo a temática da educação ambiental, ou qualquer outro tema, e não solicitarem ou convidarem os agentes I e II para participarem do processo, pensando nisso, questionamos se nesta instituição os agentes I e II estão a par das práticas pedagógicas realizadas no ambiente escolar e formulamos as questões 06 e 07.</p>
--	--

Fonte: a autora

Ao finalizar as entrevistas, realizamos a transcrição das mesmas, o que nos permitiu uma maior aproximação com os “sujeitos da pesquisa” e pautamo-nos em Demo (1989) quando nos afirma que nem sempre oferecemos a oportunidade para que a comunidade elabore um tema de pesquisa significativa para a mesma, contudo para o autor, isso é trabalho para os pesquisadores que podem contribuir para a relação do conhecimento científico da teoria com a prática e, podendo ser construído pelo “autodiagnostico” dos próprios interessados, no caso, os pesquisadores; destacando que as ideias podem ser sugeridas por sujeitos externos a instituição, porém, estas precisam serem aceitas pelos sujeitos internos da instituição para que se torne um trabalho significativo para ambos os envolvidos no processo, em específico nesta pesquisa, a participação no grupo de estudos.

4.5 Grupo de estudos: a contribuição da pesquisa por meio da intervenção pedagógica

A instituição escolar é um local no qual ocorrem inúmeras interações humanas, assim, buscamos a formação de um grupo de estudos à fim de firmar nossa contribuição com a *práxis* docente dos envolvidos na pesquisa e para compreender a diversidade do trabalho pedagógico que se organiza neste espaço, pois um grupo de estudos é um momento coletivo de discussões que segundo Arroyo (2000) é propício para que os docentes repensem seu cotidiano, identifiquem problemas e discutam ações para solucioná-los, pois nestes momentos é possível o enriquecimento do conhecimento científico, o repensar dos

conteúdos e as metodologias do trabalho pedagógico, voltado sempre para a realidade da comunidade escolar.

O grupo de estudo teve a duração de seis encontros de duas horas cada, realizados nos respectivos sábados (15/03; 29/03; 12/04; 26/04; 17/05 e 09/08), entre os meses de março à setembro do ano corrente de 2014, (estas datas foram sendo acordadas com os integrantes do grupo de estudos e com a direção da instituição, justificando que este ano letivo foi atípico em relação ao calendário escolar, pois em virtude dos jogos da copa do mundo serem no Brasil, a calendário escolar foi modificado tendo um período prolongado nas férias do meio do ano, iniciando em 10 de junho e retornando no final de julho, por isso o espaço de tempo nos encontros do grupo de estudos entre maio e agosto). Também contamos com a colaboração da equipe pedagógica que nos cedeu duas horas para nossas discussões nos dias dos encontros que coincidiram com as reuniões pedagógicas da instituição o que favoreceu também a participação dos docentes na pesquisa. Assim, almejamos os respectivos objetivos:

Objetivo geral:

- Reconhecer a práxis da educação ambiental na escola do campo de acordo com os processos, procedimentos e práticas pedagógicas desenvolvidos pelos professores, agentes educacionais I e II e equipe pedagógica.

Objetivos específicos:

- Analisar o PPP da respectiva instituição à fim de conhecer a organização do trabalho pedagógico; os princípios norteadores; e se consta no documento a temática da educação ambiental na escola do campo;
- Analisar os planos de trabalhos docentes dos sujeitos entrevistados à fim de subsidiar a pesquisa *in lócus*, buscando identificar pressupostos da Educação Ambiental e/ou da Educação do Campo, bem como a indicação dos referenciais das Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná da Educação Ambiental e da Educação do Campo para ampliar as possibilidades do processo de reflexão e ação no grupo de estudos, seguindo os referenciais da análise documental de Veiga (1995), análise de conteúdo de Bardin (2010); concepções da educação ambiental de Sauvé (2005); DCE da Educa o Ambiental (2012) e DCE da Educa o do Campo (2010);

- Explicar a importância da construção coletiva do PPP da instituição escolar, bem como do conhecimento de seu conteúdo por todos os integrantes do processo pedagógico;
- Propor que os integrantes do grupo de estudos realizem atualizações no PPP da instituição após a conclusão do grupo de estudos, visto que acreditamos que os docentes e agentes educacionais tenham visões diversificadas acerca deste documento após nossos momentos de análises e discussões, bem como com propostas de ações.
- Oferecer a possibilidade para que o grupo tome conhecimento do histórico da educação ambiental e de seu contexto de interdisciplinaridade por meio de uma leitura prévia e posteriormente subsidiar discussões sobre os assuntos;
- Que os docentes tomem conhecimento das diferentes concepções de educação ambiental, seguindo os referenciais de Sauvé (2005);
- Discutir os conteúdos das Diretrizes Curriculares da Educa o Básica do Estado do Paraná da Educa o Ambiental e da Educa o do Campo;
- Contribuir para a qualifica o da forma o dos docentes da institui o participante da pesquisa em rela o a temática da educa o ambiental na escola do campo;
- Subsidiar aos integrantes do grupo de estudos as ideias da educa o ambiental possibilitando as discussões acerca do contexto social da comunidade na qual a escola do campo está inserida;

Os temas que nos propusemos a discutir no grupo de estudos foram relacionados com os objetivos gerais e específicos da nossa pesquisa nas respectivas datas:

Data do encontro	Temática e referência
15/03/2014	Proposta política e pedagógica – VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma constru�o coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). Projeto Político Pedagógico da Escola: uma constru�o possível . Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 11-35. (Cole�o Magistério Forma�o e Trabalho Pedagógico).
29/03/2014	Histórico da educa�o ambiental – LOUREIRO; Carlos Frederico B. Traj�t�ria e fundamentos da Educa�o Ambiental . 2ed. São Paulo: Cortez, 2006. SANCHES, Denise Godoi Ribeiro. Educa�o ambiental: analisando a TV multim�dia no processo pedagógico . 2012. 239 f. Disserta�o (Mestrado em Educa�o a Ciência e a Matemática)

	Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR. 2012.
29/03/2014	A educação ambiental e a interdisciplinaridade – BRASÍLIA. Ministério da Educação. A implantação da Educação Ambiental no Brasil . Brasília: Secretária de Educação Fundamental/ Coordenação de Educação Ambiental, 1998. Disponível em: < http://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/biblioteca/educacao_ambiental/A_implanta%C3%A7%C3%A3o_da_EA_no_Brasil.pdf > . Acesso em: 10 jan. 2014.
12/04/2014	Concepções da Educação Ambiental – SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. Tradução de Ernani Rosa. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (Org.). Educação ambiental: pesquisa e desafios . Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-44.
26/04/2014	Diretrizes Curriculares da Nacionais da Educação Básica da Educação Ambiental - PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Educação Ambiental . Brasília: MEC, 1999. SEGURA, Denise de Souza Baena. Educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica . SP: Annablume: Fapesp, 2011.
17/05/2014	Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná da Educação do Campo - PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná: Educação do Campo . Curitiba: MEMVAVMEM Editora, 2010. ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA Monica Castagna (org). Por uma educação do campo . 4ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
09/08/2014	Formação de educadores ambientais e do campo - MORALES, Angélica Góis. A formação do profissional educador ambiental: reflexões, possibilidades e constatações . Ponta Grossa, PR: Ed. UEPG, 2009. SANTOS, Cláudio Félix. O aprender a aprender na formação de professores do campo . Campinas, SP: Autores Associados; Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2013. (Coleção educação contemporânea).

Fonte: a autora

Neste processo de intervenção pedagógica visamos dar continuidade em nosso campo de investigação, este que assumiu o caráter de pesquisa-ação, pois buscou reconhecer a realidade da instituição e compreendê-la em sua complexidade adentrando-a e, oportunizando aos integrantes da pesquisa (re)construir e ampliar seus conhecimentos acerca da educação ambiental na educação do campo, especialmente em relação a educação ambiental crítica na escola e a tomada de consciência em um sentido político (DEMO, 1995).

Em relação a metodologia e os métodos para a realização dos encontros do grupo de estudo, fomos adaptando de acordo com a realidade do local e da melhor forma possível para, primeiramente, deixar o grupo à vontade para discutir suas opiniões e participar mais integralmente da pesquisa, sendo assim, trabalhamos com dinâmicas, discussões em grupos e apresentações das

consideração de cada grupo, debates na sala de aula, conversas individuais nas horas-atividades e explanação dos artigos, em todos os momentos buscamos motivar os sujeitos a participarem ativamente das atividades, vencendo a timidez e a insegurança, pois estas reuniões são importantes formas de viabilizar a circulação de informações, de conhecimentos, de saberes, de discussões tanto do grupo quanto do indivíduo, isto é, “A pessoa não é consumida pelo grupo: realiza-se através dele” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p.90).

Desta forma, o grupo de estudo ofertou ao indivíduo a valoração de seus trabalhos de maneira intrínseca, isto é, propiciando a perspectiva de diálogo e de aprendizagem de modo que a interdependência docente não descaracterize o indivíduo, mas este também tenha a voz para se posicionar e dialogar sobre seus paradigmas. Estas situações, não dizem respeito somente a contextos que venham apresentar problemas ou modificações da realidade social, mas podem também ser uma forma de produzir conhecimentos que os docentes acreditam serem interessantes: como, por exemplo, um espaço de estudo e/ou de pesquisa. Diante deste ponto de vista, tais ações se tornam fundamentais, uma vez que, podem se basear na promoção da produção de novos conhecimentos, tornando-os capazes de atuarem na comunidade local, política, econômica, social e ambiental.

CAPÍTULO V

PRIMEIROS RESULTADOS: ANÁLISES NOS REFERENCIAS OFICIAIS DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A terra (do ponto de vista económico, compreende a água) que, ao surgir o homem, o provê com meios de subsistência prontos para utilização imediata, existe independentemente da acção dele, sendo o objecto universal do trabalho humano. Todas as coisas que o trabalho apenas separa de sua conexão imediata com seu meio natural constituem objectos de trabalho, fornecidos pela natureza.

Karl Marx

5.1 A Educação como Reflexo da Democracia

A educação é um dos pilares da nossa sociedade. O processo de democratização atual da educação brasileira teve um marco fundamental, o fim da Ditadura Militar em 1985, destacada por Brandão (2005, p. 14):

A posse de um governo civil em 15 de março de 1985 não só encerra a ditadura militar, como permite, 2 anos depois, a convocação de um Congresso Nacional Constituinte, que escreve uma nova Constituição Brasileira, promulgada em 5 de outubro de 1988. A existência de uma nova Constituição permitiu o prosseguimento das discussões sobre os temas educacionais, com vistas à elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Assim, depois de muitas discussões acerca das especificidades da educação no território nacional, esta foi contemplada no Título VIII, Capítulo III, Seção I, Artigos 205 à 214 da Constituição Federal do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988, p. 238) deliberando que

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

A constituição federal primou por uma sociedade democrática, buscando respeitar os direitos sociais, da criança, dos jovens, dos adultos e dos idosos apontando os princípios básicos da saúde, do ambiente, da educação e demais

setores que integram as comunidades brasileiras. Em relação a educação, essa ganhou a garantia de ser laica, universal e gratuita, com princípios da gestão democrática, com participação ativa da comunidade, alicerçada na autonomia e na descentralização do poder.

Nesse período a lei que regia a educação no Brasil era a LDB nº 5.292/71, que apresentava como característica marcante a formação profissional, os cursos de nível primário, (1º ao 4º ano). Para frequentar o antigo ginásio (5ª a 8ª série) era necessário ser aprovado por um “exame de admissão”, um teste de nivelamento, o aluno que não fosse aprovado, poderia frequentar o 5ºano na escola primária e participar do exame do próximo ano. O ensino médio era focado no ensino profissionalizante, oferecendo diversos cursos técnicos, com mais frequência, o Magistério e o Técnico em Contabilidade.

A nova Constituição Federal gerou a necessidade de uma nova LDB para orientar as instituições de ensino refletindo em toda a sociedade. A Constituição determinou a junção do ensino de nível primário com o antigo ginásio, passando a denominar-se de “Ensino de 1º grau” (1ª a 8ª série) e aboliu o exame de admissão, ou seja, foi garantido a todo cidadão que desse continuidade aos estudos. O ensino médio passou a ser denominado de “Ensino de 2º grau” propagando a necessidade de uma “Educação Geral” e não focado em uma profissionalização.

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação constitui-se em 1º e 2º grau com objetivo de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto regulação, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (ROMANELLI, 2002, p.234).

Em função dos momentos políticos, os representantes do setor da educação no Estado do Paraná, buscaram adequar a legislação educacional pautada nos princípios da Constituição Federal e de acordo com as reflexões políticas e pedagógicas do período. Para isso, em 1990, foi elaborado o Currículo Básico (CB) para a Escola Pública do Estado do Paraná, com objetivo de reestruturar os conteúdos da educação básica das diferentes áreas do conhecimento.

De acordo com PARANÁ (1990, p. 3):

Os primeiros passos no processo de elaboração do Currículo Básico tiveram como princípio envolver o máximo de escolas, professores e professoras, mediados pelos Núcleos Regionais de Educação que tinham autonomia para formular cursos, palestras e organizarem os grupos de sistematização por região do Estado. Nestes espaços discutia-se desde os aspectos filosóficos e teóricos gerais até a definição dos conteúdos e metodologias de cada área.

A elaboração do mesmo aconteceu de forma colaborativa com os profissionais da educação pública do Estado do Paraná, educadores das escolas municipais e estaduais, funcionários dos Núcleos Regionais de Educação, representantes das Inspetorias Estaduais de Educação, membros da Associação dos Professores do Paraná membros das Instituições de Ensino Superior e das Equipes de Ensino do Departamento de Ensino de 1º grau da Secretaria de Estado da Educação do Paraná que buscavam melhorar a qualidade da educação “no sentido de responder às necessidades sociais e históricas, que caracterizam a sociedade brasileira de hoje” (PARANÁ, 1990, p.13).

No Ensino de 1º grau, a organização dos conteúdos seguia a orientação do Currículo Básico, enquanto que no Ensino de 2º grau, atual Ensino Médio, os professores tinham autonomia para seguir as orientações dos livros didáticos que recebiam em forma de cortesia das editoras ou eram adquiridos por eles, em alguns colégios, os alunos adquiriam o livro didático sugerido pelo professor e, ainda, outros professores pautavam-se nos seus próprios referencias dos cursos de graduação e passou a ter autonomia para trabalhar os conteúdos selecionados pela sua formação inicial, acadêmica ou social (SANCHES, 2012).

Após muitas discussões em diversas instâncias educacionais, políticas e sociais reafirmando as necessidades de adequação das leis educacionais brasileiras e, em conformidade com a Constituição Federal de 1988, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, presidente do Brasil entre os anos de 1994 a 2003, sancionou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 em 20 de dezembro de 1996.

Em função da promulgação da LDB nº 9394/96, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como subsídios para apoiar os programas curriculares nas instituições escolares, no território nacional, em 15 de outubro de 1997, em Brasília. Este foi lançado em forma de um conjunto de dez

livros, incluindo as orientações para o ensino das disciplinas da base nacional e cinco temas transversais, incluindo “Meio Ambiente” (BRASIL, 1997).

Contudo, a prática educativa no Estado do Paraná estava seguindo o Currículo Básico elaborado em 1990 e que a partir da promulgação da nova LDB, também encontrava-se desatualizado. Assim, as escolas públicas do estado entremeios os anos de 1997 e 2007, seguiam os marcos filosófico, procedimental, situacional e organizacional dos PCNs, todavia, a partir de 2008, a educação pública no Estado do Paraná, adotou as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica.

Esse documento composto por duas partes: a primeira é comum em todas as diretrizes disciplinares, consta a justificativa da opção curricular disciplinar, os sujeitos da educação básica, os fundamentos teóricos, as dimensões do conhecimento e a avaliação. A segunda parte é específica de cada disciplina, composta pelas Diretrizes Curriculares da disciplina, a dimensão histórica da disciplina, os fundamentos teóricos-metodológicos, os conteúdos estruturantes, os encaminhamentos metodológicos, a avaliação e as referências. O anexo é composto, como orientação para o trabalho docente, pelos conteúdos básicos de cada disciplina para os anos/séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Como nosso foco de pesquisa está relacionado a efetivação da Educação Ambiental em uma determinada instituição pública, da modalidade “Do Campo”, da região nordeste do Estado do Paraná e esta é regida pelas Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica (DCEs) que orienta a elaboração do PPP das escolas, tornou-se necessário analisar o Projeto Político Pedagógico da mesma para nos embrenharmos da temática “Educação Ambiental” no referido colégio, bem como realizar uma análise documental da estrutura do documento, seguindo os referenciais de Veiga (1995).

5.2 Projeto Político Pedagógico: Rupturas com o Passado e Caminhos Trilhados para o Futuro

O processo de democratização da educação no Brasil, favoreceu a construção do projeto político pedagógico das instituições de ensino a partir da Constituição Federal de 1988 pautando-se no Capítulo III da Educação, Da Cultura e do Desporto, art. 206, no VI princípio básico “gestão democrática do ensino

público, na forma da lei,” (BRASIL, 1988), assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, o processo de democratização escolar inicia-se pelo direito ofertado a equipe pedagógica, docentes e instancias colegiais citado no art. 12 em Brasil, (1996):

I- Elaborar e executar sua proposta pedagógica; II – administrar seu pessoal, seus recursos materiais e financeiros; [...] VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

A função da gestão escolar está associada a compartilhar responsabilidades e decisões com as diversas instâncias colegiais como: Conselho Escolar, Grêmios Estudantil, Docentes, Agentes Educacionais e Associação de Pais e Mestres – Corroborando com o art. 13 da LDB, os docentes possuem a função de participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição escolar e elaborar o plano de trabalho docente de acordo com o projeto político pedagógico do respectivo colégio que está atuando.

O PPP é um instrumento que organiza o trabalho pedagógico da escola e apresenta-se como uma das estratégias de melhorar a qualidade de ensino nas instituições educacionais. As instituições possuem autonomia para a elaboração do PPP, contudo, o art. 14 em Brasil (1996, s/p) afirma que

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios; I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares (...).

Completando, o artigo 15 da LDB enfatiza que os sistemas de ensino terão autonomia pedagógica, administrativa e gestão financeira, observando as normas gerais do direito financeiro público. Outro documento que rege a educação no Brasil é o Plano Nacional de Educação, um dos seus itens se refere aos objetivos e prioridades para o PPP enquanto um documento elaborado coletivamente com a participação dos profissionais da educação, das instâncias colegiais e da comunidade local (BRASIL, 2001)

Os referidos documentos: Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e o Plano Nacional de Educação de 2001, favoreceram a democratização na construção e aplicação do PPP nas instituições de educação.

Para adentrarmos no universo escolar, iniciamos nossa pesquisa na instituição pela leitura flutuante do Projeto Político Pedagógico, pois de acordo com as Leis que regem a educação, este é um documento que mostra a identidade do ambiente e, assim, pautamos nos documentos oficiais referentes a educação e em específico na pesquisadora Ilma Passos A. Veiga para analisar o PPP do colégio.

Segundo Veiga (1995) a construção de um PPP é o ato de planejar o que pretende-se executar. É lançar-se para frente partindo do que a instituição possui buscando caminhos para conhecer o passado, valorizar o presente e melhorar o futuro. “É sair de um estado estático e confortável para passar por um período de instabilidade em busca de definir caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os segmentos do colegiado da instituição de ensino” (GADOTTI, 1994 *apud* VEIGA, 1995, p.18).

A elaboração do Projeto Político Pedagógico “... delinea de forma coletiva a competência principal do educador e de sua atuação na escola” (BUSSMANN, 1995, p. 45).

Ampliando seu significado, Veiga (2006, p. 11) complementa que:

O projeto político pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. O PPP é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situado em um contexto mais amplo que a influência e que pode ser por ela influenciado. É um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade.

O PPP apresenta dimensões políticas e pedagógicas; em relação ao pedagógico, aponta à ação intencional de organizar o trabalho escolar, com intuito de superar conflitos; diminuir as relações competitivas e autoritárias e desenvolver ações de autonomia e participações democráticas visando o compromisso de formar cidadãos participativos, responsáveis, críticos e criativos (VEIGA, 1998). Quanto à dimensão política, o PPP articula-se ao compromisso sociopolítico em

consonância com os interesses reais e coletivos da comunidade a qual a instituição pertence.

Assim, a instituição escolar deve assumir a tarefa de construir seu próprio PPP refletindo sobre as finalidades da instituição de ensino e da clientela, aglutinando suas “crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo” (VEIGA, 1998, p. 9).

O Projeto Político Pedagógico é um compromisso da escola com a educação e o ensino, todavia deve ser construído e executado por todos os envolvidos no processo educativo conscientes da necessidade para a qualificação da escola, cumprindo com as leis das “políticas públicas que garantam a participação ativa dos professores nas várias instâncias decisórias do currículo e o trabalho pedagógico” (FELDMANN, 2009, p. 79).

Esse capítulo visa analisar criticamente o Projeto Político Pedagógico de um colégio estadual do campo de um município da região nordeste do Estado do Paraná, com objetivo de conhecer a organização do trabalho pedagógico; os princípios norteadores da instituição e identificar no documento os princípios da educação ambiental na escola do campo.

De acordo com Veiga (1995), há diversos caminhos para a construção do PPP em uma instituição de ensino, uma vez que retrata o entendimento e o percurso de cada escola. Todavia, segundo a autora, é possível apontar três marcos básicos da elaboração do PPP, denominados de “Ato Situacional, Ato Conceitual e Ato Operacional”.

Segundo Veiga(1995) o objetivo do “Marco Situacional” é de entender o movimento interno da escola, conhecer seus conflitos, limitações e contradições, fazendo um diagnóstico à fim de definir o que é prioritário para posteriormente atuar. No “Marco Conceitual” a instituição precisa elucidar suas concepções de educação e sociedade, educação, escola, homem, currículo, ensino e aprendizagem, levando em consideração a realidade relatada no “Marco Situacional” para posteriormente definir quais e como o trabalho pedagógico deve se concretizar. O “Marco Operacional” é o como desenvolver as atividades pedagógicas, práticas estas que deve ser assumida por todos os integrantes das instâncias da instituição, buscando a qualidade e o sucesso no processo e ensino e aprendizagem, ressaltando a

tomada de decisão à fim de atingir os objetivos e metas definidas coletivamente na construção do PPP.

De acordo com Veiga (1995), a estrutura organizacional dos colégios apresentam dois tipos básicos: a administrativa e a pedagógica. O primeiro, administrativo, refere-se a localização, a gestão de recursos humanos e financeiros, estrutura arquitetônica do edifício escolar, os aparatos técnicos e tecnológicos disponíveis no ambiente escolar, os recursos didáticos, os móveis escolares, bem como, os ambientes para atividades diversas como recreação, espaços livres e saneamento básico (água, esgoto, lixo e energia).

O segundo, pedagógico, revela a realidade social dos discentes estabelecendo relações entre docentes, equipe pedagógica e agentes educacionais, a fim de ampliar a qualidade do trabalho de toda a escola, ou seja, agindo no coletivo, de acordo com os objetivos do PPP e propiciando a construção de uma nova forma de organização que incluem todos os setores necessários a práxis docente.

Assim, a análise crítica do Projeto Político Pedagógico (PPP) consiste em conhecer a organização do trabalho pedagógico da instituição envolvendo os sete elementos básicos que se incorporam nos marcos situacional, conceitual e operacional: Finalidade da escola, Estrutura organizacional, Currículo, Tempo escolar, Relações de trabalho, Processo de decisão e a Avaliação (VEIGA, 1995).

5.2.1 Apresentação: formalidades

O PPP inicia-se pela apresentação do documento como uma construção coletiva que visa a melhoria da qualidade de ensino, comprometido com a formação do cidadão ativo na sociedade. Referencia-se a Veiga (1995) como a escola sendo o lugar de concepção, realização e avaliação da prática docente.

5.2.2 Identificação do estabelecimento: lócus da práxis

Nessa parte do PPP encontramos dados referentes a identificação do estabelecimento, localização, contato, o NRE a qual o colégio está vinculado, a dependência administrativa e entidade mantenedora está vinculada ao Governo do Estado do Paraná.

Aqui percebemos que o nome do colégio ainda não foi modificado no PPP, pois o mesmo não apresenta a denominação “do Campo” na identificação. Essa alteração ocorreu efetivamente, em fevereiro de 2011, pelo englobamento de todas as instituições localizadas na zona rural no Estado do Paraná, pela lei ...

A instituição apresenta o número da resolução e a data dos atos de “Autorização de funcionamento” para o Ensino Fundamental Anos Finais em 07 de janeiro de 1983, “Reconhecimento” em 22 de julho de 1986 e “Renovação do reconhecimento” em 29 de janeiro de 2004, “Administrativo de aprovação do regimento” em 11 de janeiro de 2001, em conformidade com as respectivas resoluções nº: 3176/82; 3132/86, 4165/03. O ato administrativo está regido pela deliberação 16/99 e o parecer nº 22/2001.

No que tange à distância, cita que “a distância da escola do NRE é de 36 KM” (PARANÁ, 2011, p. 6) por uma estrada secundária (sem pavimentação). A outra referência a distância é da sede do município “14 Km de estrada sem pavimentação” (PARANÁ, 2011, p. 7). Notamos que esta referência está desatualizada, pois atualmente, há pavimentação de paralelepípedo em duas partes do trajeto, 6 km saindo da cidade e 4 km a partir do distrito, ou seja, apenas 6 km de todo o percurso está sem pavimentação, visto que a instituição encontra-se localizada em um distrito de um referido município da região nordeste do Estado do Paraná, Região Sul do Brasil.

Assim como todas as instituições escolares da rede pública do Estado do Paraná, neste tópico do PPP, há indicação do endereço eletrônico do site do colégio, que disponibiliza informações acerca das funções administrativas e equipe escolar, como docentes, diretor, pedagogos, agentes educacionais, turmas e matrículas e algumas imagens da instituição.

Percebemos que estes dados são suficientes para identificarmos a instituição escolar, mas ressaltamos que precisam ser atualizados em função das modificações que aconteceram nos últimos três anos, visto que o mesmo é datado de 2011.

5.2.3 Objetivos gerais e específicos: as finalidades da instituição

É importante que os sujeitos envolvidos no processo educativo tenham conhecimento das metas que se pretende alcançar com a *práxis* docente e demais

atividades desenvolvidas no estabelecimento sendo decido coletivamente (VEIGA, 1995).

No PPP do colégio, Paraná (2011, p. 6) observa-se que a finalidade do trabalho educacional é de

Oferecer aos alunos condições para desenvolverem sua capacidade, construir autonomia e conhecimento, ajustando as atividades de acordo com o nível, preparando indivíduos capazes de exercer sua própria cidadania; proporcionar socialização ao aluno, desenvolvendo seu aspecto crítico e social, permitindo a elaboração do conhecimento de si próprio e de seus sistemas de valores sociais, éticos, culturais e profissionais.

A finalidade do colégio corrobora com os objetivos da LDB Lei n. 9.394/96 que garante a todos os cidadãos a oportunidade de socializar e aprimorar o educando como pessoa humana, possibilitar o prosseguimento de estudos, garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania, dotar o educando de instrumentos que permitam "continuar aprendendo", tendo em vista desenvolver a compreensão dos "fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos" (Art.35, incisos I a IV, da Lei nº 9394/96).

A autonomia está associada a concepção emancipadora da educação, não apenas executando as finalidades que os órgãos superiores determinam, mas que as próprias instituições possam, sempre que necessário, realizar as devidas alterações no PPP (VEIGA, 1995).

O PPP aborda os seguintes objetivos específico (PARANÁ, 2011, p. 7):

Desenvolver o educando em suas potencialidade como elemento de auto realização, qualificação e preparo para a vida; desenvolver a criatividade do aluno com atividades intelectuais, sociais e culturais; ensinar a ler, redigir, calcular, interpretar, usar fórmulas como técnicas de comunicação e de aquisição de cultura geral e especializada; socializar o aluno desenvolvendo seu aspecto crítico e social, o comportamento adequado a cada situação, visando a formação integral do cidadão participante.

O objetivo específico que a instituição escolar deseja alcançar na pratica docente está relacionada ao preparo deste aluno para atuar na sociedade, o que vem de encontro com as DCEEA e a DCEEC, com a DCN e com a CF, pois as mesmas apresentam princípios básicos de valorizam da sociedade, formação do

cidadão para atuar crítica e conscientemente na comunidade local, capazes de provocar mudanças políticas, econômicas, sociais e ambientais na sociedade.

Corroborando com a influência da política na educação, Contreras (2012, p. 250) relata que

Na época e que ocorre internacionalmente o auge de políticas educacionais semelhantes, devemos levar em conta que as políticas não só criam âmbitos legais e diretrizes de atuação. Também supõe, a expansão de ideias, pretensões e valores que paulatinamente começam a se transformar de modo inevitável. As reformas não são apenas mudanças que se introduzem na organização e no conteúdo da prática educativa, mas também formas de pensá-la.

As finalidades do colégio fazem referência ao contexto político e social no qual os todos os integrantes da instituição de ensino estão inseridos, ou seja, são ideais para pensar num futuro próximo, um ponto que se deseja atingir com a prática pedagógica.

Para a maioria dos docentes e equipes pedagógicas os contextos estão relacionados a momentos de decisão sobre os objetivos, metodologias, conteúdos, avaliação e recuperação na práxis pedagógica são relevantes para seus trabalhos, pois são estes que estão em contato direto com os discentes e a comunidade escolar, assim, este direito de autonomia implica no desenvolvimento de valores culturais, sociais, econômicos e educacionais na sala de aula.

Contreras (2012, p. 144) esclarece que

Somente é possível desenvolver práticas que tenham as qualidades do educativo a partir de decisão e do julgamento autônomo dos que se responsabilizam realmente por elas, [...] o que se refere aos valores educativos não pode vir resolvido à margem da prática na qual estes são buscados.

A integração docentes, equipe pedagógica, instancias colegiais e demais membros da comunidade escolar assumem suas próprias responsabilidades quanto a autonomia e finalidades educativas e sociais da instituição.

Nesses termos, os integrantes da instituição possuem a função de reconhecer as diferenças valorizando o conhecimento e apresentando opiniões e critérios argumentativos em relação a práxis pedagógica sempre que surgirem

conflitos sociais que possam interferir na evolução do processo educacional. Isso concretiza-se no profissional reflexivo, pois este deve estabelecer conexões entre os contextos sociais e a prática pedagógica oportunizando um diálogo amplo e coerente com as finalidades da instituição escolar.

5.2.4 Marco situacional: conhecendo o “colégio do campo” mais de perto

No PPP consta que o colégio oferece a modalidade de educação referente ao Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio em respectivos períodos de funcionamento, matutino (Ensino Fundamental) e noturno (Ensino Médio), contudo percebemos que o quadro de professores e agentes educacionais, bem como o número de alunos está desatualizado, pois os dados são de 2011. Para atualizar o quadro de componentes da instituição, conversamos com a secretaria da instituição pesquisada, a qual nos forneceu os dados baseados em 2014.

A instituição conta com 01: Diretor; 02: Pedagogos; 19: Professores; 01 merendeira e 02 serviços gerais: Agentes Educacionais I; 02: Agentes Educacionais II; 173 Alunos matriculados (111 alunos no Ensino Fundamental - período diurno, com início às 7:30h e término às 11:50h e 62 alunos no Ensino Médio - período noturno, com início às 18:50h e término às 22:50h); 05 turmas do Ensino Fundamental e 03 do Ensino Médio.

Segundo Paraná (2011, p. 8), o prédio do colégio está situado numa área própria a qual não consta suas dimensões físicas no PPP, apenas que a instituição é composta por

[...] dois blocos, onde em um bloco temos: 04 salas de aula, 01 cozinha, 01 despensa, 03 sanitários, 01 biblioteca, 01 sala de direção de 5^a à 8^a série, 01 sala de direção de 1^a a 4^a séries, pátio coberto, no outro bloco, contamos com; 03 salas de aula, 02 sanitários.

De acordo com as visitas no colégio podemos perceber que o espaço físico foi alterado após a elaboração do mesmo, o bloco de entrada da instituição possui uma sala ampla que funciona a secretaria sendo dividida por dois armários de metal onde a direção desenvolve seus trabalhos. Ao lado tem o laboratório de informática do Paraná Digital e mais duas salas de aulas. Ainda oferece dois

sanitários para alunos, masculino e feminino divididos em 04 unidades cada. Este bloco está interligado ao bloco 02 por uma área coberta e aberta na laterais. O bloco 02 é composta por 04 salas de aula, 01 cozinha, 01 dispensa (sala para guardar as merendas), 01 espaço tipo lavanderia, 01 sanitário para docentes e agentes educacionais, 01 biblioteca, 01 sala para equipe pedagógica, 01 sala para docentes, por fim 01 pátio coberto.

No PPP está mencionado a dualidade administrativa para o funcionamento de uma escola municipal, contudo na atualidade, isso não acontece. O Governo Municipal construiu uma escola municipal próximo do colégio estadual e continuam partilhando apenas a quadra poliesportiva, mas no PPP está enfatizado as salas que os professores e equipe pedagógica do municipal utilizam, algo também desatualizado.

Em relação a quadra poliesportiva, no PPP consta que a quadra coberta, foi construída pela Secretaria do Estado em um terreno doado ao Estado ao lado da escola municipal a 100m do colégio estadual.

5.2.4.1 Atendimento especializado para o aluno

Ainda quanto o marco situacional do colégio, o PPP apresenta um relato da necessidade de uma sala de apoio para alguns alunos com dificuldades de aprendizagem e dois alunos com necessidades especiais. É necessário salientar o direito ao tratamento igualitário e a aprendizagem dos conhecimentos científicos, conforme asseguram a Resolução 02/01-CEE/CEB e os artigos 58 a 60 da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996, p.45) a se realizar com os alunos portadores de necessidades educativas especiais.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Nesse sentido, é preciso frisar que a função social da escola é ensinar, preparar o aluno para a vida. Assim, é importante ter condições físicas, além de pedagógicas, que complementem as oportunidades para o aluno de, partindo de propostas, práticas escolares e gestão democrática, de acordo com a realidade da comunidade onde a instituição está inserida, assegurar o acesso ao conhecimento e a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, publicada pela Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC, em abril de 2009, o Projeto Político Pedagógico da Escola deve contemplar o atendimento para a educação especial. Nesse sentido, é preciso planejar, organizar, executar e acompanhar os objetivos, metas e ações traçadas, em articulação com as demais propostas da escola comum (BRASIL, 2009).

Nas escolas estaduais do 6º a 9º ano do Ensino Fundamental, a inserção da sala de recurso aconteceu no ano de 2004 com objetivo de atender alunos com deficiência mental/intelectual; altas habilidades/superdotação; transtornos funcionais específicos ou transtornos globais do desenvolvimento (BERTUOL, 2010).

Entende-se que as salas de recurso atende alunos com deficiência mental/intelectual e/ou transtornos funcionais específicos (distúrbios de aprendizagem: dislexia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade), contribuindo para que o aluno obtenha sucesso no ensino regular, visto que as atividades dessa sala são realizadas, duas vezes por semana, no período contrário ao da matrícula no ensino regular, na própria instituição ensino ou em uma instituição mais próxima, acaso o estabelecimento não ofereça este aporte (PARANÁ, 2008).

Para que o aluno possa frequentar esta sala de recurso é necessário ser avaliado por uma equipe especializada que atue em conjunto com pais (responsáveis), professores do ensino regular, do pedagogo, de uma equipe multiprofissional externa (como médicos e/ou psicólogos) e membros da equipe do Núcleo Regional de Educação (NRE), cada um desses profissionais deverá apresentar uma documentação, com testes e relatórios apropriados referentes ao

desempenho do aluno para que esse tenha autorização para frequentar a sala de recurso e com o consentimento dos pais (PARANÁ, 2008).

O trabalho da sala de recurso não está centrado apenas no professor especialista regente da sala, mas na ação colaborativa de toda a equipe escolar (BERTUOL, 2010) para que aconteça diálogos interdisciplinares e resulte em adaptações curriculares nas metodologias e avaliações almejando o progresso e o sucesso do aluno na sociedade.

5.2.4.2 Contextualizando o lócus: dados históricos da instituição

No PPP consta o histórico do colégio desde a sua fundação em 08 de abril de 1970, seus idealizadores, diretores, professores e funcionários. Há relatos dos decretos de alteração dos nomes da instituição e de cursos oferecidos até o ano de 2011 (data deste documento da escola), bem como seus atos de autorização de funcionamento, reconhecimento e renovação do estabelecimento e do curso e aprovação do regimento escolar citando as Resoluções e suas respectivas datas (PARANÁ, 2011, p.12), confirmando que:

Em 1970 iniciou-se o processo de alfabetização, em 1983 teve início o atendimento de 5ª série, com implantação gradativa das séries subsequentes[...] em 24 de abril de 2009, foi autorizado a implantação do Ensino Médio de forma simultânea, tendo início seu funcionamento em 2010 no período matutino [...] em 2011 passou a ofertar o Ensino Médio no período noturno.

A partir destes dados o PPP apresenta sua organização, citado por Veiga (1995) como “marco situacional” que oferece a possibilidade de conhecer a modalidade de ensino, número de alunos, turno e a caracterização da comunidade.

A estrutura organizacional do colégio estadual do campo, é mantida pelo Governo do Estado do Paraná. O Colégio situa-se num distrito, distante da cidade sede 14km, com clientela de 100% da zona rural vindos de 14 bairros circunvizinhos, de acordo com Paraná (2011, p. 10). “A instituição conta com o apoio dos transportes escolares, ônibus e vans, devidamente credenciados pela Secretaria Municipal de Educação, porque os alunos moram em bairros da redondeza.”

Dentre os alunos muitos trabalham na comunidade local e em comunidades adjacentes, principalmente na agricultura, com serviços braçais, outros são filhos de pequenos agricultores e colaboram com as atividades da agricultura familiar, há filhos de funcionários públicos municipais e estaduais e, principalmente alguns discentes do noturno trabalham na fábrica de costura; empregados domésticos e no comércio local (PARANÁ, 2011).

Merece destaque a citação no PPP do nível de escolaridade das pais dos alunos "... varia de analfabeto, semianalfabeto, ensino fundamental I e II, com exceção de alguns, com nível mais elevado, Ensino Médio e Superior, incluindo especialização (PARANÁ, 2011, p. 11).

Os dados históricos do colégio caracterizam o período de construção da escola pelo governo do Estado do Paraná, de 1968 a 1970. Cita que o início do Ensino Fundamental Anos Finais foi em 1983 e os nomes dos profissionais que assumiram a direção da instituição ao longo do períodos de 1983 à 2011 (data do PPP).

5.2.4.3 Hora atividade: o trabalho direcionado pelo professor

A hora atividade é um momento em que o docente pode realizar as atividades pedagógicas referentes ao seu trabalho. Sendo um reconhecimento das inúmeras atividades que os docentes desenvolvem fora da sala de aula e tão importante quanto as que realiza na prática, juntamente com os alunos.

O Conselho Nacional de Educação, a Resolução nº. 03, de 08 de outubro de 1997, determinou pelo artigo 5º (BRASIL, 1997, p. 58)

(...) a jornada de trabalho dos docentes poderá ser de até 40 (quarenta) horas e incluirá uma parte de horas aula e outra de horas de atividades, estas últimas, correspondendo entre 20% (vinte por cento) e 25% (vinte e cinco por cento) do total da jornada, consideradas como horas atividades aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da escola.

Nas escolas estaduais do Estado do Paraná, a hora atividade foi instituída baseada na LDB nº9394/96, com as seguinte leis:

- a Lei Ordinária Federal nº 11.738 de julho de 2008, sobre o piso salarial profissional aos profissionais do magistério da rede pública da Educação Básica;
- a Lei Complementar Estadual nº 103/2004, publicada no Diário Oficial nº 6687 de 15 de março de 2004, que dispõe sobre Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, Capítulo III, dos Conceitos Fundamentais Art. 4º, parágrafo VIII “hora atividade - tempo reservado ao Professor em exercício de docência para estudos, avaliação e planejamento, realizado preferencialmente de forma coletiva (PARANÁ, 2004)”;
- a Lei Complementar Estadual nº 155/2013, que limita 2/3 da jornada de trabalho docente para o desempenho das atividades de interação com os educandos;
- a Lei Complementar Estadual nº 174/2014, que concede a implantação da hora atividade aos professores em exercício da docência da Rede Estadual de Educação.

Em conformidade com as referidas leis acima citadas e de acordo com a Instrução nº 001/2015 – SUED/SEED (PARANÁ, 2015, p. 2), que informa sobre a organização da hora atividade nas instituições de ensino da Rede Estadual do Paraná, nos níveis Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Escolas Conveniadas, a hora atividade defere-se ao

(...) tempo reservado aos professores em exercício de docência para estudos, avaliação, planejamento, participação em formações continuadas, preferencialmente coletiva, devendo ser cumprida na instituição de ensino onde o profissional esteja suprido, em horário normal das aulas a ele atribuído (...) poderá ser cumprida fora da escola, em atividades autorizadas pela SEED; (...) se o professor estiver suprido em mais de uma instituição de ensino, a hora atividade, a ser cumprida, deverá ser proporcional ao número de aulas de cada umas das instituições.

A organização da hora atividade no PPP analisado justificativa a necessidade das mesmas acontecerem, na maioria das vezes, de forma individual, caracterizada pelo número pequeno de turmas por período e conseqüentemente o número de docentes, ainda, ressalta que há exceção de alguns dias da semana, haver dois docentes em hora atividade, pois há mais professores do que o número de turmas por horário.

De acordo com o PPP, a hora atividade coletiva fica comprometida por inúmeras consequências, como: na instituição há poucas turmas por período; professores QPM completam a carga horária de outras escolas da zona urbana (com uma ou duas turmas); professores PSS, com poucas aulas no estabelecimento.

Essas afirmações descritas no PPP, caracteriza a realidade de muitas escolas “Do Campo”, assim observamos o papel importante da equipe pedagógica, seja na pessoa do diretor ou do pedagogo, que apresenta a função de articular as reflexões que são geradas nas discussões com os demais professores, e ainda acompanhar as atividades individuais e coletivas para as ações de intervenção na instituição de acordo com o PPP e o Plano de Ação.

A pesquisadora Kuenzer (2002) enfatiza a necessidade desses momentos para contribuir com a formação docente, pois, se este acontece de forma coletiva, pode-se considerar uma formação continuada na própria instituição e se, articulada ao Projeto Político Pedagógico oferece a possibilidade de articulação entre as partes, visando a totalidade. Nessas horas atividades pode surgir iniciativas que provoquem mudanças significativas na prática pedagógica.

O trabalho que o docente realiza durante a hora atividade é citado por Paraná (2011, p. 14)

(...) preparação de suas aulas, correções de atividades, preparação e correção de avaliações, discussões sobre situações referentes ao desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos da escola, leituras, organização no registro de classe, e, quando possível atendimento aos alunos, atendimento aos pais.

Cada docente tem autonomia para realizar quaisquer das atividades citadas acima e demais atividades que estejam relacionadas a prática pedagógica, como determinam as leis federais, estaduais e instruções que regulamenta a distribuição de aula e estabelece normas para o cumprimento das horas-atividades, mas ressaltamos que o professor precisa de carga horária individual para a realização de suas atividades específicas referente ao exercício da docência, como cita no PPP do colégio.

Nesses termos, para que as ações proposta na hora atividade se concretizem, torna-se necessário assegurar a gestão democrática, com princípios

de autonomia, implicando na construção coletiva do trabalho pedagógico, mobilizando toda a comunidade escolar, por meio da participação, cooperação e responsabilidade de cada sujeito em contribuir para que os membros da sociedade sejam mais atuante, críticos e capazes de transformação a médio e longo tempo.

5.2.4.4 Findando o marco situacional do PPP

Concluindo o marco situacional do PPP e analisando num contexto geral, observa-se que a escola apresenta uma infraestrutura significativa para o seu funcionamento, deixando a desejar com relação há laboratórios de ciências e áreas afins, e de cumprir o Ofício Circular nº. 07/06 – DIE / SEED de 23/02/06, que sugere para cada 08 (oito) aulas mensais nas disciplinas de Biologia, Química e Física, 02 (duas) aulas por disciplina serão destinadas para aulas práticas (aulas laboratoriais) por turma e, entre docentes e pesquisadores, é de consenso a importância deste ambiente pedagógico para o processo de aprendizagem (WEISSMANN, 1998; KRASILCHIK, 2005).

Os laboratórios contribuem para o melhor desenvolvimento do conhecimento científico, pois possibilita aos educandos um aprendizado mais eficiente e estruturado, pois manipulam equipamentos, observam fenômenos, realizam experimentos e são estimulados aos desafio para a resolução de problemas. Assim como se confirma Krasilchik (2005, p. 86):

As aulas de laboratório têm um lugar insubstituível nos cursos de Biologia, pois desempenham função única: permitem que os alunos tenham contato direto com os fenômenos, manipulando os materiais e equipamentos e observando organismos. (...) Além disso, somente nas aulas práticas os alunos enfrentam os resultados não previstos, cuja interpretação desafia sua imaginação e raciocínio. Ademais, o método experimental permite que os alunos vivenciem suas diferentes etapas como: manipulação observação, investigação, interpretação.

A falta do laboratório na instituição faz com que alguns dos objetivos do currículo não sejam cumpridos, sendo assim, o docente deve buscar mecanismo que atinjam ao máximo, dentro das suas possibilidades e da instituição a produção do conhecimento, como o uso de materiais reaproveitáveis, saídas a campo, museus, parques e demais ambientes que oportunizem o aprendizado.

Corroborando, Weissmann (1998) afirma que qualquer ambiente que se possibilite as atividades experimentais de ciências: a sala de aula, o laboratório, a oficina, o parque, um museu ou o zoológico, pode contribuir para a produção e laboração do conhecimento. Assim, o processo de ensino e aprendizagem, nas disciplinas de ciências e áreas afins, poderá tornar-se mais eficiente quanto melhor a disponibilidade de materiais e instalações adequadas (KRASILCHIK, 2005).

Pela análise da primeira parte do PPP percebemos a junção dos marcos situacional e organizacional da instituição e algumas falhas quanto a elaboração do PPP, pois não conseguimos ter clareza em determinados itens do projeto.

Notamos a junção da identificação da instituição com a organização, visto que inclui a carência de uma sala de apoio e a situação da quadra poliesportiva fora das dependências da escola sem ligação com itens anteriores e não consta o organograma do espaço físico escolar (planta baixa), o calendário escolar e os programas dos cursos, como as disciplinas básicas e a parte diversificada, visto que mesma, é uma instituição do campo e possui Leis Educacionais que possibilita adequação de calendário e disciplinas a fins. A identificação é referida apenas nos dados do estabelecimento como endereço e contato, algo que também precisa ser reformulado, pois a instituição passou a ser identificada como Colégio Estadual do Campo (...) a partir de 2012.

Os dados de alunos, professores, agentes educacionais e equipe pedagógica estão desatualizados. Quanto a oferta dos cursos, os mesmos estão em consonância com a prática do ano vigente e apresentam os decretos de leis e resoluções que regimentam a instituição, incluindo os turnos de funcionamento.

Em relação aos recursos humanos, agentes educacionais I e II e o corpo docente e equipe pedagógica, apresentam apenas a quantidade de cada grupo, como o PPP é referente a 2011, também estão desatualizados, não há caracterização das disciplinas que lecionam, tão pouco do seguimento no qual atuam, Ensino Fundamental e/ou Médio, visto que a instituição oferece as duas formação básica.

A responsabilidade e o compromisso do Estado com a universalização da Educação Básica, necessariamente precisa de recursos físicos, financeiros e humanos disponibilizados pelos orçamentos da União que, particularmente em períodos de crise, só poderá ser cumprida a longo prazo, portanto a

democratização do Ensino Médio, no entanto, não se resume apenas na ampliação de vagas; mas exige espaços físicos adequados, laboratórios e equipamentos, bibliotecas e, principalmente, docentes concursados e capacitados (KUENZER, 2005).

De acordo com a LBD n. 9394/96, a Educação Básica inclui o Ensino Médio como uma etapa final de educação de caráter geral, situando o educando como sujeito produtor de conhecimento e integrante do universo do trabalho, e com o desenvolvimento do indivíduo como cidadão crítico, criativo e capaz de gerir na sociedade.

Em relação a participação dos pais ou responsáveis dos alunos, estes são citados no marco situacional/organizacional nos itens da “Caracterização da comunidade” e nos “Dados históricos da instituição”, respectivamente “O nível de escolaridade dos pais de nossos alunos varia de analfabeto, semianalfabeto, outros entre 1 e 2 segmento do fundamental, com exceção de alguns, com nível mais elevado, Ensino Médio e Superior” (PARANÁ, 2011, p.11). E “(...) A cultura da comunidade escolar está ligada a terra, posto que todos trabalham nela, quer seja proprietário ou empregado, dedicam-se quase que exclusivamente à lavoura” (PARANÁ, 2011, p. 13).

Pela análise, não encontramos referências sobre a disponibilidade dos recursos pedagógicos que os docentes podem utilizar, apenas que a instituição possui uma biblioteca. Seria interessante que no PPP constasse o organização e a finalidade das diversas atividades que a biblioteca poderia servir de suporte tanto para os alunos, como para os docentes, agentes educacionais e até mesmo atingir a comunidade local, a mesma é um espaço propício para um universo de possibilidades que se potencializam em conhecimento sistematizado, assim como a escola descobertas em formulações novas teóricas.

Em nossa análise documental, comparando esta parte do PPP da instituição pesquisada, com os referencias teóricos como Veiga (1995) concluímos que esta necessita ser reformulada, atualizada e discutida de forma coletiva com todos os integrantes da comunidade escolar, “incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade” (VEIGA, 1999, p. 14), pois há lacunas que precisam ser preenchidas e para isso é importante o processo de democratização da educação e a autonomia do professor, oportunizando

momentos de debates coletivos em todas as instâncias que compõe o corpo institucional e demais instâncias colaborativas.

5.2.5 Conhecer para construir a sociedade na prática pedagógica: marco conceitual

Ao analisarmos o marco conceitual no PPP da instituição, estamos nos referindo a concepção que a escola pretende para si própria, mas exigindo um processo de reflexão acerca das concepções de educação e das suas especificidades com a sociedade, homem, escola, currículo, ensino e aprendizagem, levando em consideração a realidade constatada e descrita no marco situacional para então se definir como os conteúdos devem ser trabalhados em suas intencionalidades educativas, um conjunto com a visão de mundo de toda ação educativa revelada.

O marco conceitual é determinado pelo coletivo escolar de forma a se ter claro o que se pretende almejar com os resultados do processo de ensino e aprendizagem mediante a ação pedagógico com os alunos, para isso é preciso que toda ação educacional revele um conjunto de concepções e visão de mundo de acordo com a comunidade na qual a instituição está inserida, ou seja, a realidade escolar.

Assim como no marco situacional, o marco conceitual da instituição segue os fundamentados nos quatros pilares do conhecimento em conformidade com o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI", na obra "Educação: um tesouro a descobrir" de Delors (1998), enfatizando sobre a necessidade de aprender a ser, fazer, conhecer e conviver.

O Marco conceitual no PPP precisa constituir-se, em um instrumento de ação político e pedagógica na medida em permite a revelação das aspirações da comunidade escolar e da sociedade em geral, pois traça caminhos para o processo educativo contribuindo para a história de cada ser humano.

Contreras (2012, p. 19) define a educação como social e histórica,

A educação é um fenômeno complexo, porque histórico, produto do trabalho de seres humanos, e como tal responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. A educação

retrata e reproduz a sociedade mas também projeta a sociedade que se quer.

Nesse sentido, a educação escolar constitui-se da formação social e histórica, com possibilidades para a construção do conhecimento em conformidade com a realidade e a consciência crítica, voltada, sobretudo para a transformação do ser humano e da sociedade.

Almejando isso, o PPP não é apenas um produto de trabalhos com finalidades e linhas de ação, mas um documento discutido entre os envolvidos na práxis pedagógica com a comunidade e observando as especificidades das concepções e das expectativas de cada instituição escolar levando em consideração a realidade descrita na Marco Situacional e assim definir como as ações podem ser desenvolvidas.

5.2.5.1 Filosofia Educacional do PPP

Neste marco conceitual, está destacado a fundamentação teórica e a organização pedagógica da escola, iniciando pela filosofia educacional da escola que está fundamentado nas quatro dimensões de educação “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser” (PARANÁ, 2011, p. 15) descritas no relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI propostas por Delors (1998, p. 90):

A educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.

Neste documento estão descritos as questões relacionadas ao desemprego e a exclusão social, principalmente em função do capitalismo nos países ricos. Sendo assim, o relatório busca recomendar medidas como a cooperação, a solidariedade, as demandas de conhecimentos científicos, tecnológicos e da informação e, a reconciliação para enfrentar os conflitos sociais

em diversos territórios no mundo. Para isso, Delors (1998) relata que a educação, com base nos seus quatro pilares, seria o caminho fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos com capacidades para superar os desafios da sociedade capitalista e da exclusão social, sendo determinantes para a formação das novas gerações.

Analisando por este viés, percebemos que o PPP do colégio retrata a comunidade escolar como um ambiente que integra sujeitos excluídos pela sociedade em função das suas condições financeiras, que podemos comparar com o fruto do capitalismo e em relação a carência de emprego na comunidade local e bairros circunvizinhos o que impulsiona o êxodo rural, em busca de trabalho e ascensão social, ou seja, um lugar ao sol. Contudo, muitas famílias continuam morando na comunidade rural e visando esses sujeitos, o colégio identifica como finalidade “... fornecer ao educando maior grau de realização possível (...) sempre melhor clima de amor, confiança, alegria e respeito (PARANÁ, 2011, p.15)”

É interessante identificar no PPP, algumas relações de sentimentos entre educando e educador, pois o mesmo detém que o encantamento favorece o aprendizado e pode contribuir para a formação integral dos sujeitos, situando-os na realidade atual para a vida social, profissional e tecnológica, assim como no Relatório de Delors.

Assim como sugere Saviani (2000, p. 17):

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e de outro lado e concomitantemente à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Para que o objetivo da instituição se cumpra, o PPP também aborda como marco filosófico a oportunidade de “Oferecer ao educando o meio necessário à reflexão, integração comunitária e ao consciente espírito de patriotismo e de formação integral do educando, variando em conteúdos e métodos, de acordo com as séries, qualificando-o para o exercício da cidadania” (PARANÁ, 2011, p.15).

Temos, portanto outro fundamento do Relatório de Delors que refere-se a preparar os sujeitos qualificados para o exercício da cidadania, principalmente a adequação às mudanças que ocorrem na sociedade do trabalho, formando indivíduo qualificados e criativos. Delors relata que o desenvolvimento científico e tecnológico é contínuo, tornando-se importante a dimensão “aprender a aprender” para ser um cidadão atuante no mercado de trabalho com processo de igualdade de oportunidades.

De acordo com o PPP e os referenciais teóricos estudados, a finalidade desse colégio é de contribuir para a formação social dos sujeitos por meio de uma educação que seja capaz de buscar melhorias nas reais condições de vida das classes menos favorecidas, ampliando suas potencialidades e com capacidade para direcionar sua vida social, intelectual, econômica, familiar, biológica, afetiva e religiosa.

5.2.5.2 Concepção Educacional: a interação da educação com a sociedade

É sabido que apenas a educação não é capaz de provocar mudanças na sociedade, contudo, asseguramos que as transformações podem ser mais significativas num contexto social se os que as propuserem realizarem ações conjuntas entre educação e sociedade, visando o bem comum.

Assim define-se a concepção educacional descrita no PPP do colégio investigado (PARANÁ, 2011, p. 16) que aborda as ações educativas organizadas de forma coletiva, propondo justamente o trabalho pedagógico, administrativo e social, pois a democratização se fortalece quando toda a instituição escolar e a sociedade fundem-se para que seja reservado

(...) o direito, a liberdade e a oportunidade de construir o conhecimento através da troca de experiências e descobertas essenciais para a formação do seu espírito crítico e científico, através de uma gestão democrática, com autonomia e princípios que garantam a realização dessas propostas.

Esta proposta converge com as ideias de Giroux (1997) que defende a organização da instituição pública em função de uma visão para o futuro, indo além do imediatismo e, com ações constantes para novas possibilidades aos seres humanos.

Para que isso aconteça, o PPP do colégio determina que a função do docente está em Paraná (2011, p. 16)

(...) trabalhar os conteúdos programáticos, contextualizar seus métodos e suas práticas pedagógicas, fazendo com que o aluno desperte o gosto pelos estudos e conheça as diversas formas de produção o conhecimento, construindo assim sua verdadeira cidadania, a partir de diversas experiências, compreendendo melhor a nossa realidade, se descobrindo e sendo elemento de mudança da realidade a qual vivemos.

Desta forma, o docente precisa conhecer a realidade onde está lecionando, a cultura, as rotinas e as pretensões que a comunidade escolar desejam para a sociedade, pois assim sugere Contreras (2012, p. 165) que os docentes quando iniciam em um local de trabalho “(...) devem encontrar a forma de relacionar suas perspectivas e expectativas com as que a instituição possui em relação a eles”, ou seja, assim como determina este PPP, a instituição apresenta uma predeterminação sobre o trabalho docente, os “novos” precisam adentrar neste ambiente.

Contudo, percebemos uma confusão conceitual no PPP no que se refere a concepção de educação, pois cita como ações coletivas, direito, oportunidade, formação de espírito crítico, gestão democrática e a função do professor em desenvolver sua prática pedagógica visando a mudança na realidade, mas não refere-se a uma fundamentação teórica, tão pouco, a outros conceitos que são relevantes para nortear a práxis docente como: homem, mundo, sociedade, conhecimento, cidadania, trabalho, tecnologia, currículo, ensino e aprendizagem e avaliação.

O PPP do colégio deveria apresentar uma concepção de mundo, pois é o local que recebe o resultado do processo educativo, sendo construído e praticado por meio dele e para ele. O mundo se transforma constantemente por fenômenos naturais e pelas consequências das ações dos seres humanos, conforme suas atividades, suas capacidades ontológicas, suas concepções e oportunidades e, isso gera em cada período, a renovação e a reconstrução deste ambiente, dessa forma, as ações éticas do ser humano precisam partir da reflexão sobre o mundo para contribuir para suas transformações.

Como as DCE da Rede Pública do Estado do Paraná, da Educação do Campo e da Educação Ambiental convergem nas mesmas concepções de homem, mundo e sociedade que os ideais de Paulo Freire e Demerval Saviani, descrito em suas diversas obras, pautamo-nos em discutir estes conceitos que deveriam completar o PPP do colégio pesquisado, nas reuniões do grupo de estudos e posteriormente sugerir a inclusão dos mesmos no PPP.

É necessário a discussão destas concepções para também contribuirmos com a formação dos docentes, agentes educacionais e equipe pedagógica da instituição, pois segundo os referenciais de Thiollent (1994) nos propomos a uma pesquisa-ação, para auxiliar os sujeitos (ou atores) nas suas atividades sugerindo modificações nas suas *práxis* pedagógicas.

5.2.5.3 Princípios norteadores da educação para o colégio do Campo

As legislações educacionais, nacionais e estaduais definem os princípios norteadores para todo o processo escolar de forma a priorizar a prática pedagógica.

Assim como MOREIRA (2012, p. 182) defende que, “os princípios nacionalmente definidos, se venha a estimular a cooperação entre escolas e autoridades locais para que se possa melhor desencadear o processo de conferir às primeiras uma qualidade negociada via currículo”, o PPP do colégio pesquisado apresenta como princípios norteadores do seu processo de ensino e aprendizagem os princípios norteadores descritos na LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 2013, p. 17)

As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os estudantes de um ensino ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- (...) IV – respeito à liberdade e aos direitos;
- (...) VIII – gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e normas dos sistemas de ensino;
- (...) IX – garantia de padrão de qualidade;
- (...) XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Os princípios educacionais descritos no artigo 3º, parágrafo I, II, III, IV, VIII, XI da LDB estão contemplados no PPP do colégio (PARANÁ, 2011, p. 17):

“(...) proporcionar aos nossos alunos igualdade de condições de acesso e permanência e sucesso na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; (...) a escola é o local apropriado para o ensino, esta instituição proporcionará aos seus alunos liberdade de expressão e iniciativa; (...) estimule a socialização, capacitando-a para o convívio social e humanístico.

Assim como os princípios norteadores são pautados na LDB, nas DCN e DCE também percebemos as interações destes documentos com as teorias da educação de Paulo Freire e Saviani, pois as DCE do Paraná fazem menção aos dois intelectuais e como estamos nos referindo a um colégio do campo, reiteramos que o PPP do colégio refere-se a DCE da Educação do Campo do Estado do Paraná, que também baseia-se na pedagogia libertadora de Freire e na pedagogia histórico-crítica de Saviani, por isso compreendemos os aspectos destas pedagogias nos princípios norteadores e nas concepções do PPP.

Freire defende o homem como ser inacabado, mas capaz de tornar-se consciente de suas ações e transformar a sociedade, numa perspectiva interacionista entre homem e mundo. Na perspectiva de Freire é necessário conhecer, comunicar, interagir para se ter consciência e conceber o ato pedagógico como dialógico (FREIRE, 1996), assim como o PPP estabelece os princípios para a formação do aluno.

O PPP do colégio destaca o respeito ao ritmo individual de cada aluno, “preparando-o para tomar decisões, fazer escolhas, cooperar e criar, pois cada indivíduo tem capacidade suficiente para isso e muito mais (...) preparando-se para um futuro melhor” (PARANÁ, 2011, p.17). No momento em que Freire defende o diálogo está oportunizando a interação dos sujeitos, professor e aluno, ambos envolvidos no processo educativo, no ato do conhecimento de si mesmo que os distingue dos animais e das suas atividades sociais (FREIRE, 1994).

O PPP do colégio elenca os princípios da cultura local “conhecer a partir das experiências dos alunos, (...) valorizar o ambiente social e suas culturas” (PARANÁ, 2011, p. 17), assim como Freire (1963, p. 13) considera a cultura como a início de um diálogo significativo do homem com a realidade.

O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido da mediação que tem a natureza para as relações e comunicações dos homens. A cultura como acrescentamento que o homem faz ao mundo que ele não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. De seu esforço criador e recriador. O homem, afinal, no mundo e com o mundo, como sujeito e não como objeto. [...] descobrir-se-ia criticamente agora, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que ele, como o letrado, ambos têm um ímpeto de criação e recriação. Descobriria que tanto é cultura um boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor ou músico. Que cultura é a poesia dos poetas letrados do seu país, como também a poesia do seu cancionero popular. Que cultura são as formas de comportar-se. Que cultura é toda criação humana.

As dimensões da cultura fazem parte dos princípios norteadores do PPP, visam a contextualização da cultura social na qual o educando integra. Corrobora com a DCE da Educação do Campo que “prioriza a cultura local articulando a educação do campo a um projeto político e econômico de desenvolvimento local e sustentável, a partir das perspectivas dos interesses dos povos que nele vivem” (PARANÁ, 2010, p. 24), pois se almejamos uma sociedade democrática, as ações devem ser iniciadas na instituição escolar.

5.2.5.4 Função da escola: contribuir para formar cidadãos

O PPP do colégio assegura-se na vertente de Saviani, quando determina a escola como o local da prática mediadora do conhecimento, onde todos recebam a mesma educação que os torne capazes de mediar os sujeitos e o meio social, sendo ativos na democratização da sociedade (SAVIANI, 2005).

De acordo com o projeto político pedagógico (PARANÁ, 2011, p. 18) a função da escola

(...) é fazer com que cada indivíduo, ao longo de sua vida possa tirar o melhor proveito do ambiente educativo, e responder as suas necessidades educativas fundamentais, dos quais o ser humano tem necessidade para viver com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar sua qualidade de existência, tomar decisões de forma esclarecida e continuar a aprender.

Para Saviani (2007), a escola deve servir de aporte ao homem para gerar transformações na sociedade mediante a oportunidade das classes trabalhadoras

se apropriar do conhecimento universal, ou seja, produzido pela humanidade ao longo da história, contudo o autor não relaciona a conexão intrínseca entre conhecimento e o ato de poder na sociedade, mas que humaniza os seres humanos.

A escola deve assegurar a sua função de ensinar, garantindo a formação integral do aluno para que o mesmo possa atuar na sociedade, com o domínio do saber, saber ler, escrever, interpretar, raciocinar, formular hipóteses, pesquisar, propor ações coerentes com os objetivos a serem alcançados.

E, para concluir os princípios norteadores para as ações pedagógicas do colégio, consta no PPP, os artigos 32 e 35 da LDB n. 9394/96 que enfatizam a importância da escola “para as transformações sociais e aquisição de conhecimento e valores que devem pautar-se na escola, família, religião, lazer e outros” (PARANÁ, 2011, p19).

Mediante o exposto que o PPP do colégio contempla alguns dos princípios norteadores da LDB n. 9394/96, das DCN e da DCE da Educação do Campo, contudo destacamos aqui nosso objeto de pesquisa, a Educação Ambiental, pois a mesma apresenta princípios norteadores que não foram mencionados para a prática pedagógica do colégio pesquisado. Assim sugerimos que no momento oportuno ao diálogo sobre o PPP, os princípios norteadores da Educação Ambiental sejam temas para reflexão no grupo de estudos.

5.2.5.5 Organização Curricular: pontuando as disciplinas

Ao analisar a organização curricular no PPP do colégio pesquisado, faz-se necessário que se contribua primeiramente com o entendimento da concepção de currículo e, em específico com as DCEs norteadoras do processo educativo no Estado do Paraná, pois estas se configuram com uma política pública curricular, assim como ressalta Gimeno Sacristán (2000, p. 15) na sua definição de currículo

(...) quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfoca-las num momento histórico e social determinado para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná fundamentam-se em Gimeno Sacristán (2000) na conceituação de currículo. As DCE foram elaboradas entre os anos de 2004 e 2008. A Secretaria de Estado da Educação promoveu diversos encontros para estudos pedagógicos para a elaboração das DCEs de todas as disciplinas, níveis e modalidades da Educação Básica, com participação ativa de pesquisadores e membros das universidades de disciplinas específicas e pedagogos do Estado do Paraná, todavia, os primeiros passos foram ainda no ano corrente de 2003, segundo Stori (2011, p. 75) aconteceu a

(...) reconstituição das equipes técnico-pedagógicas, dentro do Departamento de Educação Básica da Superintendência da Educação. A justificativa para essa decisão é a de que a Secretaria tem, inclusive, a responsabilidade de gerir, assumir a responsabilidade sobre o que as escolas estão trabalhando em nível pedagógico.

Assim, formaram-se as equipes disciplinares na SEED-PR, responsáveis pela elaboração dos documentos norteadores para as discussões disciplinares e etapas que estavam a iniciar para a elaboração de um novo currículo para a Educação Básica do Paraná, e esta contaria com a participação de todas as instâncias envolvidas no processo educativo escolar.

Dessa forma, a DCE reuni dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas e culturais, que são base para a elaboração da organização curricular do PPP no ambiente escolar, necessitando de pesquisas e diálogos para se compreenda os diferentes conhecimentos dispostos em cada uma das disciplinas escolares.

A organização curricular no PPP do colégio, refere-se a oferta do Ensino Fundamental Anos Finais, organizado por anos (6º ao 9º) e o Ensino Médio, organizado por séries (1ª a 3ª). Ambas as modalidades contemplam as disciplinas da base nacional comum e diversificada, sendo no Ensino Fundamental as disciplinas de arte, ciências, educação física, ensino religioso (específico para o 6º e 7º ano), geografia, história, língua estrangeira moderna (inglês), língua portuguesa e matemática. No Ensino Médio, as disciplinas são arte, biologia,

educação física, filosofia, física, geografia, história, língua estrangeira moderna (inglês), língua portuguesa, matemática, química e sociologia.

Percebemos a carência da carga horária disciplinar e do calendário escolar, que de acordo com Veiga (2006), esses contemplam a organização do tempo escolar, sendo fundamental para o desenvolvimento da práxis pedagógica, visto que este determina o início e o fim do ano letivo, bem como os períodos de recessos, férias, feriados nacionais e municipais, reuniões pedagógicas e os conselhos de classe.

A Carga Horária mínima do ano letivo, para o Ensino Médio será de 800 (oitocentas) horas, distribuídas por um número mínimo de 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, com carga horária semanal de no mínimo 25 (vinte e cinco) horas-aulas para o período diurno e noturno. A Instrução Normativa nº. 04/2005 - SUED estabelece que, o Ensino Médio Diurno e o Ensino Noturno contará com 25 (vinte e cinco) horas-aulas semanais na Matriz Curricular, contemplando “ao menos” 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária, na Base Nacional comum, e “até” 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária na Parte Diversificada. As disciplinas da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, definidas para cada série, terão carga horária mínima de 02 (duas) horas-aulas e máxima de 04 (quatro) horas-aulas semanais.

Como nosso objetivo, em específico no PPP, foi de verificar se a Educação Ambiental está inserida no PPP, é neste tópico que ficou mais evidente que as disciplinas não apresentam intencionalmente as finalidades da EA, pois na organização curricular constam as finalidade gerais de cada disciplina e em algumas delas, os conteúdos estruturantes, ou seja, “os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino” (PARANÁ, 2008a, p. 27). Demonstra uma organização centrada nos conteúdos disciplinares, baseadas nas análises históricas de cada disciplina escolar.

Torna-se necessário motivar os docentes a reformular a organização curricular do PPP em conformidade com as finalidades da Educação Ambiental e da Educação do Campo, visto que é uma instituição localiza no campo e atende a esta comunidade, não deixando de aportar as finalidades das bases comum e

diversificada, pois o colégio é uma instituição educacional pública que deve seguir os preceitos das leis nacionais e estaduais, bem como seus próprios referenciais, no caso, em específico, o Projeto Político Pedagógico.

Compõem o quadro de profissionalismo do professor, o que envolve a autonomia em suas ações, a compreensão da valorização de seu papel nas decisões e a emancipação crítica perante ao contexto social.

5.2.5.6 Avaliação no PPP: o conhecimento da totalidade da práxis interage com a avaliação

A educação também tem experimentado mudanças na sua forma de organizar, produzir e avaliar, fazendo surgir novas formas de ensino e aprendizagem, subsidiadas pela reflexão dos processos avaliativos escolares.

O fazer pedagógico abarca intrinsecamente três ações diretivas: planejar, executar e avaliar. A omissão de uma dessas ações danifica todo o processo educativo. O planejar exige consciência de que o ponto de partida e de chegada são os mesmos, porém, ao longo do “caminho”, as teorias propostas são colocadas em prática, sendo importante o ato de avaliar em durante todas as ações.

Para Luckesi (2011, p. 68-9)

A avaliação tem por finalidade a busca dos resultados o mais satisfatório possível, e, para tanto, o projeto pedagógico ao qual ela serve precisa assumir que tudo – natureza, os seres humanos, a história – pode mudar e muda; o movimento é uma lei básica da vida. Para tanto, requer-se uma concepção pedagógica que tenha sua atenção voltada para a formação do educando (formar supõe não vir pronto) para a formação de sua identidade de sua personalidade, subsidiando a constituição do sujeito autônomo, independente e cidadão.

Neste contexto, o artigo 24 da LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996, p. 36) adota como pressuposto da avaliação

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

As DCE do Estado do Paraná, também sugerem o processo avaliativo contínuo e cumulativo, um conjunto de ações pedagógicas pensadas e realizadas ao longo do ano letivo, “o que no caso do ensino, implica múltiplas reorientações num processo de investimento e acompanhamento do educando” (LUCKESI, 2011, p. 86) de modo que professores e alunos tornam-se observadores dos avanços e dificuldade a fim de superarem os obstáculos existentes o qual denomina de erros.

Segundo Paraná (2008a, p. 68):

A avaliação como momento do processo ensino e aprendizagem, abandona a ideia de que o erro e a dúvida constituem obstáculos impostos à continuidade do processo. Ao contrário, o aparecimento de erros e dúvidas dos alunos constituem importantes elementos para avaliar o processo de mediação desencadeado pelo professor e entre o conhecimento e o aluno.

Na concepção de avaliação que está descrita no PPP do colégio (PARANÁ, 2011, p. 33) refere-a como

(...) um instrumento que integre o processo de ensino e aprendizagem e redirecione os objetivos e estratégias desse processo dando condições para que seja possível ao professor diagnosticar as situações de aprendizagem. É um processo integral, sistemático, gradual, contínuo e processual que se inicia no estudo de uma situação e se estende por todo o processo educativo.

Em concordância com o PPP, a avaliação é definida como a possibilidade de perceber nos sujeitos suas fragilidades e seus avanços. Esteban (2003) define a avaliação como um processo integrado a aprendizagem, extremamente necessária e precisa ser foco de discussão como parte mais ampla do que somente a aprovação ou retenção do aluno. Nesse contexto, mediar o processo de apropriação do conhecimento com qualidade e processo reflexivo do fazer pedagógico, portanto, “pensar em avaliação significa promover a reflexão e a condução de um debate, em que os personagens integrados são motivados a participar, produzir e analisar proposições que conduzem à qualidade da ação” (MOREIRA; SANCHES, 2012, p. 129).

Nesse contexto, a avaliação perpassa pelos processos dialéticos que incorporam a práxis docente construtiva, como sugere Freire, Saviani, Luckesi entre

outros pesquisadores da área, cada qual com suas tendências teóricas mas que convergem para o ser humano como um ser em construção, em busca de sua autoexistência na sociedade.

5.2.5.7 Discussões do marco conceitual no PPP

Concluimos que, a finalidade da instituição consiste em preparar os sujeitos para uma sociedade em constante transformação, fornecendo-lhes a oportunidade da aquisição de conhecimentos, para a promoção do progresso, participação ativa e democrática na comunidade em que vive. Assim, o conhecimento escolar só poderá vir a ser um conhecimento significativo na vida dos cidadãos se ele chegar a ser incorporado pela compreensão e utilização criativa.

A instituição gerida nesta perspectiva, potencializa a gestão democrática que Giroux (1997, p. 206) define como sendo a democracia “(...) um lugar de luta informado pelas concepções ideológicas competitivas de poder, política e comunidade.” Para isso foram elaboradas as Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede Pública do Estado do Paraná.

Em setembro de 2003, foi realizado o primeiro Seminário “Educação em Múltiplas Perspectivas”. Este evento, em São José dos Pinhais – PR, reuniu docentes, pedagogos, membros dos NREs, da SEED-PR e professores universitários (do qual participei como representante dos docentes da disciplina de Biologia do NRE) para se conhecer sobre os elementos norteadores do currículo: conteúdos, métodos e concepções estavam integradas nas escolas públicas do Estado. Este seminário, resultou na publicação da obra “Primeiras Reflexões para a Reformulação Curricular da Educação Básica no Estado do Paraná (2003)”, o primeiro documento envolvendo as discussões e análises sobre as políticas de currículo, a necessidade da reforma curricular do Estado, DCN (PCN), escola, conhecimento escolar e o destaque para a diversidade de saberes na construção curricular.

Nos anos seguintes, 2004 e 2005, iniciaram-se os encontros descentralizados para a elaboração das DCEs, estes aconteceram nas escolas, por disciplinas afins, inclusive com representantes das equipes disciplinares as SEED-PR, nas Semanas Pedagógicas. Foram eleitos professores representantes por

disciplina nas escolas, depois nos municípios para participar das discussões com demais professores pertencentes aos mesmos NREs, que em outro momento foram representando os demais docentes nas discussões em Faxinal do Céu e em Curitiba, nas Reuniões Técnicas Preparatórias à Educação Básica.

Cerri (2004, p. 3) relatou quatro fatores essenciais que determinaram a elaboração do novo currículo no relatório “A História e a Elaboração de Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no Paraná – Reflexões Iniciais”:

(...) o reconhecimento de que os quadros curriculares propostos após o Currículo Básico, especialmente os PCN, carecem de legitimidade, na medida em que não são resultado da discussão coletiva, mas do trabalho de especialistas contratados pelo MEC. (...).

Avalia-se que os PCN atendem a uma determinada conjuntura e a uma determinada análise dessa conjuntura. Hoje, socialmente, construiu-se uma nova conjuntura e uma nova análise dessa conjuntura, e isso impõe uma nova reflexão curricular.

Um terceiro motivo é de ordem sistêmica. O Paraná (como todos os estados brasileiros) tem suas escolas em relativa anomia e confusão quanto à orientação social das concepções, conteúdos e métodos do trabalho educativo. (...) A retomada da busca de um referencial coletivo para a escola no Paraná é outro elemento motivador da elaboração dessas diretrizes curriculares.

Por fim, mas não menos importante, entre a publicação do Currículo Básico e a atualidade, passando pela promulgação da LDB, edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais e definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, temos quase uma década e meia de debates legais e acadêmicos em cada uma das disciplinas. Não é possível que o currículo não sofra modificações, pois tanto o país como as áreas do conhecimento caminharam.

De acordo com os fins apresentados pelo relatório de Cerri (2004) motivou todo o processo educativo a refletir sobre a prática pedagógica e, para isso utilizou-se das bases da pedagogia libertadora de Freire e da história crítica de Saviani, e complementamos aqui a pedagogia crítica defendida por Giroux (1997, p. 177) que define os professores e estudantes como intelectuais transformadores, capazes de intervirem na reestruturação da sociedade democrática quando contribuem para a construção social dos diferentes tipos de conhecimento.

A transformação simultânea das circunstâncias e das pessoas é o tema orientador do trabalho e ensino curriculares enquanto política

cultural. Isto pressupõe que nós aprendemos pela descoberta, questionamento, crítica e tentativas de mudança, e que todas estas práticas levam à reconceitualização de nós mesmos como possuidores de capacidades, habilidades e formas de conhecimento que anteriormente não havíamos percebido.

Durante a elaboração das DCE, os docentes puderam, mais uma vez, discutir a dimensão histórica da disciplina, os fundamentos teóricos-metodológicos, os conteúdos estruturantes e básicos, os encaminhamentos metodológicos e a avaliação (PARANÁ, 2008a), para que as mesmas contemplassem a organização do trabalho pedagógico na instituição escolar.

A elaboração das DCE proporcionou aos professores a concretização de um currículo com direcionamento para na sua própria formação e capacidade adquirida pela experiência, assim como Sacristán (2002, p. 196) defende que planejar o currículo é um trabalho deliberativo que se faz coletivamente, sendo “uma exigência da necessidade de oferecer aos alunos um projeto pedagógico coerente”.

Para Giroux (1997) tem seu foco nas escolas enquanto espaços políticos e cultura, na qual o professor é o sujeito principal do processo de democratização e mudanças no processo educacional. O autor discute a pedagogia crítica, as ações reflexivas do professor mediante sua práxis, como forma de trabalho intelectual, visando à informação de seu papel na produção. É o “trabalho de pensar o trabalho”.

Como orientação, encontra-se em Anexo das DCEs, uma relação de conteúdos básicos para as séries do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Tais conteúdos foram sistematizados a partir das discussões realizadas nos encontros descentralizados (DEB-Itinerante) e pontuados para a organização das Propostas Pedagógicas Curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino (PARANÁ, 2008a).

Desta forma, propuseram aos professores, algumas atividades curriculares baseadas nos resultados preliminares dos encontros descentralizados e centralizados, estas também foram discutidas especificamente nas Semanas Pedagógicas do segundo semestre de 2005 e primeiro semestre de 2006, que resultavam em relatórios enviados novamente ao Grupo Permanente de Discussão,

composta por professores e técnicos pedagógicos dos 32 Núcleos Regionais de Educação, essas discussões integraram a formação continuada do professor que assumiram ações durante esse processo, apesar de não terem sido motivado pelos docentes, mas contou com a participação dos mesmos, de forma voluntária em relação as suas sínteses.

Com fins de dar continuidade a elaboração das DCE, nos anos de 2007 e 2008 a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB) percorreu os 32 Núcleos Regionais de Educação do Estado participando da formação continuada nos estabelecimentos de ensino, realizando o evento “DEB Itinerante”. Essa formação foi organizada pelo NRE em “cidades pólos”, distantes dos núcleos, para os professores de várias escolas e por disciplinas afins, esses professores puderam, (re)discutir tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula.

Ainda neste período, diversos professores universitários, especialistas nas áreas específicas e em educação, realizaram leituras críticas das DCE e participaram de debates presenciais com as equipes disciplinares do DEB, para os necessários ajustes finais dos documentos (PARANÁ, 2008a). E, em 2008, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede Pública do Estado do Paraná foi concluída, impressa e distribuída, para todas as escolas da rede pública e a todos os professores, em atividade nas instituições públicas, as quais receberam em suas residências.

É neste sentido que as DCE são elaboradas no Estado do Paraná, considerando os professores como “Intelectuais transformadores” (GIROUX, 1997), no sentido de que os professores tornaram-se profissionais ativos e reflexivos na construção do currículo e diante dos interesses políticos e ideológicos que estruturam e potencializam suas relações sociais para que o fruto do trabalho educativo sejam cidadãos capazes de valorizar a cultura e os sujeitos sociais e, atuarem como agentes transformadores da sociedade.

A fundamentação metodológica das DCE vem ao encontro com a perspectiva de Giroux, valorizando o professor enquanto intelectual transformador, redefinindo a política cultural no que tange o conhecimento mediatizado pelas pedagogias crítica e libertadora no espaço escolar, pois oportunizou a construção

de um diálogo pedagógico mais político com processo de emancipação dos sujeitos.

Segundo Giroux (1997, p. 163)

Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder.

Dessa forma, os procedimentos que redefinem a relação de poder entre as esferas educacionais, políticas e sociais envolvem um processo intencional e sistematizado que ultrapassa o conhecimento coloquial, sendo “superado pela incorporação do conhecimento científico” (FACCI, 2004, p. 228), onde as intervenções humanas são capazes de desenvolver habilidades de descrever, observar, analisar e avaliar que resultam nos conteúdos escolares, determinados pela sociedade, pois se derivam do “processo histórico” (SAVIANI, 2003).

O aporte do encaminhamento metodológico nas DCE reflete sobre “a” e “na” ação, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p.43). Corroborando Contreras (1997) acentua o professor como um profissional que reflete sobre sua ação, incluindo os problemas da prática em uma perspectiva de análise para ultrapassar as intenções e atuações pessoais. Desta maneira, o professor contextualiza a sua ação, participa das atividades sociais e assume suas decisões.

Assim, as DCE foram elaboradas pautadas nas discussões sobre educação de Freire e Saviani, pois na DCE de Educação do Campo e de algumas disciplinas, prevaleça a pedagogia libertadora, de Paulo Freire, priorizando o processo “dialógico” de conscientização que visa a construção de uma sociedade sem opressores nem oprimidos com ação transformadora da realidade (FREIRE, 1982).

Por sua vez, a DCE de Educação Ambiental e de outras disciplinas recorrem a Saviani (1982), defendendo a pedagogia histórico-crítica como “problematizadora”, tendo como ponto de partida a prática social do aluno, o levantamento das questões que são inerentes de seu contexto, à fim de desenvolver os conhecimentos/conteúdos que a humanidade tem construído ao

longo da história a favor da compreensão e transformação da prática social, ou seja, para o autor, o ponto de partida converge com o ponto de chegada, contudo, o ponto de partida já não é nem será o mesmo, devido ao aprimoramento do pensamento e da ação gerado ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com as DCEs, os princípios da Educação Ambiental estão presentes na maioria das disciplinas, direta ou indiretamente. As disciplinas de arte, biologia, educação física, geografia, história, língua estrangeira moderna (inglês) língua portuguesa e sociologia, abordam a EA em variados momentos, oportunizando o professor a desenvolver a temática no contexto da interdisciplinaridade. Porém, as disciplinas de matemática e de física não contemplam objetivos, conteúdos estruturantes ou conteúdos básicos, relacionados diretamente aos princípios da educação ambiental, desta forma, o professor precisa apresentar o conhecimento da temática, da obrigatoriedade das leis da educação ambiental e relacionar a importância de se trabalhar esses princípios no contexto social da comunidade escolar, incentivando e orientando os alunos à pesquisa, ao diálogo e ao agir criticamente na sociedade.

As DCEs disciplinares de biologia, ciências, educação física, geografia, sociologia e a química do Ensino Fundamental e Médio, apresentam uma maior flexibilidade para discutir os princípios da Educação Ambiental nos seus conteúdos, enfatizando a interdisciplinaridade.

De acordo com as DCEs, as disciplinas de geografia (EF e EM), ciências (EF), biologia (EM) e química (EM) citam que o trabalho educativo sobre a educação ambiental deve ser desenvolvido de forma interdisciplinar e ainda “tratar a temática ambiental estabelecendo relações entre as questões políticas e econômicas” (PARANÁ, 2008a, p. 288) e apresentam possuem conteúdos estruturantes relacionados a temática da educação ambiental e, essas norteiam a práxis docente na sala de aula.

A DCE da disciplina de arte do Ensino Médio contempla alguns princípios da educação ambiental relacionado aos problemas sociais contemporâneos, pois estes englobam “as questões ambientais, a necessidade do enfrentamento a violência, os problemas relacionados à sexualidade e à drogadição” (PARANÁ, 2008a, p.26). Contudo, depende da disponibilidade e da autonomia do professor em desenvolver a Educação Ambiental na sua prática, pois essas aparecem como

conteúdos estruturantes, básicos ou específicos, deixando apenas a oportunidade para o trabalho ambiental.

As DCEs de biologia e de ciências, oferecem diversas possibilidades para se trabalhar os princípios da educação ambiental no Ensino Médio e no Fundamental, respectivamente, justificando que a disciplina de ciências é ofertada apenas no Ensino Fundamental, enquanto que a disciplina de biologia é ofertada somente no Ensino Médio. Em ambas as disciplinas, o conteúdo estruturante “Biodiversidade” possibilita o trabalho com a educação ambiental que pode ser desenvolvida em todas os anos/séries de acordo com a modalidade escolar, por meio de atividades extraclasse, com visitas “*in locus*” como parques, praças, terrenos baldios, bosques, rios, hortas, aterro sanitários, entre outros, contextualizando os conteúdos estruturantes, básicos e específicos, de acordo com a realidade da comunidade na qual a instituição está inserida

De acordo com a DCE de biologia, os princípios da Educação Ambiental são objetos na proposta de avaliação da disciplina que “(...) espera-se que o aluno compreenda a evolução histórica da construção dos conhecimentos biotecnológicos aplicados à melhoria da qualidade de vida da população e à solução de problemas socioambientais” (PARANÁ, 2008b, p.80).

A DCE de educação física (EF e EM) apresentam uma abordagem teórico-metodológica enfatizando a relação entre o esporte e a qualidade de vida, nutrição, saúde, sedentarismo e prática esportiva, trabalhando em conjunto com a ciências e a biologia, pois visam à melhoria da qualidade de vida do homem, formando um cidadão criativo na sociedade. Os princípios da educação ambiental abordam conteúdos relacionados ao bem estar físico, social e ambiental, considerando as diversas relações existentes entre os seres vivos e não vivos.

Na DCE de filosofia a educação ambiental está relacionada aos diálogos envolvendo o cotidiano do ser humano e as relações homem/homem e homem/mundo (PARANÁ, 2008a), oportunizando o trabalho ambiental, contudo, isso não assegura que o professor irá incluir na práxis docente a temática enfatizada nesta pesquisa.

Nas DCEs de geografia (EF e EM) “a temática de Educação Ambiental deverá ser contextualizada e relacionada aos conteúdos de ensino da Geografia” (PARANÁ, 2008a, p. 288) oferecendo a oportunidade de “discussões ligadas aos

assuntos de degradação ambiental gerada pela intensa exploração dos recursos naturais e suas consequências para o equilíbrio no planeta” (PARANÁ, 2008a, p. 251). As dimensões socioambientais são citadas como conteúdo estruturante deverá ser trabalhada em todas as séries do Ensino Médio.

Em relação as DCEs da disciplina de história (EF e EM) descreve a necessidade de contemplar na *práxis* docente as evoluções do homem ao longo dos tempos, seu desenvolvimento enquanto ser pensante crítico e criativo e suas atuações na sociedade. O homem conquistou espaço para suas novas formas de viver e relacionar-se com o mundo, o trabalho, o poder e a cultura reconhecendo o importante papel que os homens desempenharam no passado, mas enfatizando os problemas ambientais que se agravaram em função do progresso social, científico e tecnológico. O trabalho do professor relacionado a educação ambiental na disciplina de história está relacionado a fome, desigualdade social e as ações e relações do homem nos acontecimentos históricos, políticos, sociológicos, econômicos e ambientais (PARANÁ, 2008a). Isso vem ao encontro com as Diretrizes da Educação do Campo, oportunizando a valorização do homem do campo, sua identidade e cultura, bem como as lutas por direitos comuns a todos os cidadãos de acordo com as necessidades específicas de cada comunidade, como educação, saúde, moradia, transporte escolar, entre outros.

As DCEs de língua estrangeira moderna (EF e EM), em específico nessa instituição, a língua inglesa, oportuniza a seleção das temáticas pelo professor ou pelos próprios alunos, visto que os conteúdos estruturantes de leitura, escrita e oralidade, podem ser desenvolvidos com o apoio de textos narrativos, descritivos e argumentativos, oferecendo a possibilidade de acesso a informações de diversas esferas sociais e ambientais (PARANÁ, 2008b).

Assim como nas DCEs de inglês, nas DCEs de língua portuguesa (EF e EM) não estão explícitos o trabalho envolvendo os princípios da educação ambiental, todavia, há a possibilidade de desenvolver atividades em forma de textos que trabalham a leitura, a escrita e a oralidade, com atividades de interpretação de textos, documentários e imagens que oportunizam diálogos com temas diversificados e atuais, pois podem trabalhar conceitos e princípios motivando debates sobre as ações do homem em seu ambiente social (PARANÁ, 2008b).

Referindo a DCE da disciplina de química (EM), percebemos muitos princípios da Educação Ambiental elencados na práxis docente como: “Cabe ao professor criar situações de aprendizagem de modo que o aluno pense criticamente sobre o mundo, sobre as razões dos problemas ambientais (PARANÁ, 2008b, p. 400). A DCE sugere que as área de biotecnologia pode abordar estratégias metodológicas que propicie a discussões nas vertentes das questões ambientais, políticas, históricas, econômicas e sociais.

As relações homem/ambiente, ambiente/ambiente e tecnologia/homem/ambiente estão presentes em grande parte dos conteúdos estruturantes e básicos, visto que diversos problemas ambientais correspondem ao conhecimento deste campo de conhecimento, dessa maneira, a DCE de química relata que “(...) é importante preservar a água limpa (...) cabe ao professor dar-lhe os fundamentos teóricos para que se aproprie dos conceitos da química e do conhecimento científico sobre esses assuntos” (PARANÁ, 2008b, p. 401). Há a possibilidade de trabalhar conteúdos como efeito estufa, fabricação de produtos necessários ao ser humano e demais seres vivos, reciclagem, lixo, energia renovável, poluição, chuva ácida, drogas, química ambiental e os agrotóxicos recebendo destaque por um relato da origem, aplicação e consequências do uso do DDT e do agravamento do efeito estufa (PARANÁ, 2008b).

De acordo com essa DCE, “cabe ao professor dar-lhe oportunidade para que desenvolva o conhecimento científico, aproprie-se dos conceitos da química e seja sensibilizado a um comprometimento com a vida no planeta” (PARANÁ, 2008b, p.402). Também destaca a Lei nº 9795/99, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, relacionando-os aos conteúdos estruturantes de modo contextualizado (PARANÁ, 2008b).

A DCE de sociologia prioriza o conhecimento pela sensibilização das ações do homem no ambiente, nos processos de evolução na sociedade, suas lutas e conquistas. A finalidade da disciplina é integrar o conhecimento do senso comum com o conhecimento científico e desses relacionar com o caminhar do ser humano nas diferentes instâncias sociais integrando-o nos ambientes com capacidade para atuar na sociedade por meio dos procedimentos da socialização, das instituições governamentais ou não governamentais, do trabalho, da produção e das classes

sociais, bem como dos conflitos que geram as atuações do homem no ambiente (PARANÁ, 2008a).

Observamos que, de acordo com as DCEs, todas as disciplinas de Ensino Fundamental Anos Finais e Médio, demonstram preceitos para o desenvolvimento da práxis ambiental na Educação Básica, destacando aqui, a citação sobre a prática da Educação Ambiental na DCE de biologia, que não é responsabilidade exclusivamente dessa disciplina, pois afirma ser uma prática integrada, contínua e permanente em todas as disciplinas da Educação Básica, seguindo a Lei nº 9795/99 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil (PARANÁ, 2008b).

Reconfigurando a inclusão dos princípios da Educação Ambiental no PPP do colégio pesquisado e, mesmo com as pontuações pelas referências nas DCEs, na Constituição Federal de 1988, o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) (1994), a Lei n. 9795/99 da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), e a Política Estadual de Educação Ambiental do Paraná (2013) de que se desenvolva a Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades da educação e com a intensa propagação a partir dos relatórios da RIO-92, a elaboração da Agenda 21 (um plano de ação que envolvesse diversos segmentos da sociedade, oportunizando o desenvolvimento de ações reflexivas sobre as questões ambientais locais, regionais e globais) poucas disciplinas contemplam a Educação Ambiental no âmbito da organização curricular no PPP.

Para comprovar essas ideias, discutimos a justificativa descrita no PPP do colégio pesquisado no processo de ensino e aprendizagem de cada disciplina do Ensino Fundamental e Médio abordando os princípios da educação ambiental e do campo quanto a organização curricular descrita no PPP e considerando a *práxis* docente das disciplinares.

A disciplina de arte no Ensino Fundamental proporciona uma maior inclusão dos debates ambientais e do campo que no Ensino Médio, porque visa a integração do aluno na realidade, apreciando e vivenciando a arte e cultura, visto que no EM o foco está mais voltado para a história da arte (PARANÁ, 2011, p. 24)

(EF) O processo do ensino da arte possibilita por si só, a integração do aluno com o seu mundo e com o mundo que o cerca, envolvendo a todos, possibilita que os alunos façam arte, conheçam arte e apreciem arte (PARANÁ, 2011, p.20)

(EM) A prioridade é para história da arte, com momentos de prática artística, centrando no estudo de movimentos e períodos artísticos e na leitura de obras de arte.

Essa justificativa não desobriga o professor de colaborar com as discussões acerca do ambiente e dos reflexos do homem na sociedade por meio da arte e da valorização dos costumes locais e regionais. Dessa forma, o professor pode colaborar com o processo evolutivo do conhecimento dos alunos do senso comum para o científico, pois a arte é criação natural e também reflexo das ações do homem no ambiente que atua, valorizando a crítica construtiva, a capacidade de decisão e de melhor se expressar na sociedade.

A justificativa para o ensino de biologia no PPP (PARANÁ, 2011, p. 25) está integrado nos princípios ambientais

Desenvolver formas de melhorar a qualidade do meio ambiente, aumentar a oferta de alimentos, melhorar as condições de saúde, compreender os mecanismos que regem a vida. (...) trazendo, situações do cotidiano, alertando para problemas existentes e incitando à responsabilidade. (...) colaborar na formação de um aluno ativo, consciente, responsável pela própria prática e com ampla visão de mundo. (...) os conhecimentos construídos com o estudo de biologia devem contribuir para que o indivíduo faça julgamento e tome decisões com relação ao seu modo de vida nos ambientes que ocupara e sua participação na sociedade.

Como uma disciplina da base comum para o Ensino Médio, a biologia tem a finalidade de estudar a vida, assim tudo que a impulsiona, a retarda ou até mesmo a leva a um fim, está relacionado ao conhecimento biológico e conseqüentemente ao ambiente. Nessa disciplina, há a possibilidade do entendimento de que ambiente (meio ambiente) é todo e qualquer local em que ocorra a interação de seres vivos/seres vivos, seres vivos/seres não vivos e seres não vivos/seres não vivos, ou seja, entre os seres bióticos e abióticos; essa interação pode ocorrer por meio de colaboração ou de conflitos entre os seres vivos, não caracterizando apenas os estudos dos conceitos da ecologia, mas referindo-se a toda ação do ser humano no ambiente com discussões críticas acerca das atuações do homem no ambiente e das suas capacidades de transformação no meio social e “contribuir para que o indivíduo faça julgamento e tome decisões com

relação ao seu modo de vida nos ambientes que ocupa e sua participação na sociedade” (PARANÁ, 2011, p. 28).

A disciplina de Ciências apresenta toda sua justificativa para que o professor busque o atuar ambientalmente na sala de aula, desenvolvendo uma educação ambiental crítica e construtiva, destaca a participação do ser humano como eixo central na práxis docente, bem como as transformações que foram acontecendo ao longo dos tempos naturalmente ou mesmo movidas ou acrescidas pela ação homem (PARANÁ, 2011, p 20).

(...) deve proporcionar ao aluno conteúdos que promovam o questionamento, o debate a fim de que ele entenda a importância da saúde, do meio ambiente, do ser humano e do universo. (...) ampliar a possibilidade de participação social e capacitar o aluno a exercer seu papel de cidadão na comunidade. (...) propiciar ao aluno o desenvolvimento de uma compreensão do mundo e que lhe dê condições de avaliar situações, tomar decisões, atuar positiva e criticamente em seu meio social. para isso é essencial o desenvolvimento de atitudes e valores.

O processo de ensino e aprendizagem nesse colégio deve pautar-se pelo conhecimento da realidade da comunidade, para que instigue seus questionamentos e busca por melhores formas de atuação local. Assim, “uma das diferenças fundamentais entre o ser que intervém no mundo e o que puramente mexe no suporte é que, enquanto o segundo se adapta ou se acomoda ao suporte, o primeiro tem na adaptação um momento apenas do processo de sua permanente busca de inserção no mundo” (FREIRE, 1997, p 120). Isso é uma educação ambiental voltada para os princípios que a regem no Brasil e no mundo com enfoque democrático e participativo.

De acordo com o PPP (PARANÁ, 2011, p. 25). a disciplina de Educação Física tem a finalidade de desenvolver atividades de integração, isso é um dos princípios da educação ambiental descrita na PNEA que visa contribuir para o reconhecimento e o respeito à pluralidade e a diversidade individual e coletiva, trabalha com a prática de esportes e para isso busca ações críticas e criativas para melhorar a saúde dos alunos, valorizando também a cultura.

(EF) Propõem a introdução e integração do aluno na cultura corporal do movimento, com finalidades de lazer, de expressão de sentimentos, de manutenção e melhoria da saúde e, busca garantir

a possibilidade de usufruir jogos, esportes, danças e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania (PARANÁ, 2011, p. 21). (EM) O objeto de estudo da disciplina é a cultura corporal (...) deve estimular a reflexão sobre o acervo de formas e representações do mundo que o ser humano tem produzido.

Na prática pedagógica, o professor que se prontifica a conhecer a comunidade escolar, seus hábitos e costumes, ou reside a um tempo nas imediações da instituição, pode contribuir para que seus alunos aprimorem seus conhecimentos acerca da prática esportiva, pois deixar o sedentarismo favorece a transformação, seja na mente, no corpo e no convívio social para que possam ser capazes de melhor atuar na sociedade. As atividades práticas relacionadas a educação física na escola, instiga o ato de raciocínio e conseqüentemente das reações que cada ação pode resultar no ambiente e, que essas incide sobre uma equipe com resultados que podem ser analisados em ambos os aspectos negativo ou positivo corroborando com a educação ambiental.

A justificativa para o processo de ensino e aprendizagem na disciplina de filosofia no Ensino Médio no Estado do Paraná, está pautado pela “lei n.15.228 de julho de 2006, tornando a filosofia e a sociologia obrigatórias na matriz curricular do ensino médio (PARANÁ, 2008a, p. 219) e a partir desta, foram elaboradas as DCEs específicas das referidas disciplinas.

De acordo com Paraná (2011, p. 25) a filosofia descrita no PPP do colégio está relacionada a

(...) um modo de se posicionar diante a realidade e, procurando entender apoia em certas posições teóricas, que visa contribuir para a formação de um cidadão consciente e crítico no seu contexto histórico-social, através da apropriação de um conhecimento mais global, produzido nas atividades práticas do homem, explicando assim as mais diversas visões do mundo e as relações que mantemos com ele.(...) é o pensamento questionando a si mesmo, é o ato de reconsiderar os dados disponíveis, examinando-se atentamente, (...) conhecer e analisar todo o processo de construção da ciência do ponto de vista sociológico, interdisciplinar, político, histórico e ambiental.

Essa disciplina apresenta um importante espaço para diálogos promissores, podendo gerar transformações socioambientais mediante os

autoquestionamentos e questionamentos paralelos capazes de incentivar as atividades individuais e em grupos num contexto histórico de convivência. A práxis docente precisa envolver o aluno no objeto de estudos, assim, confrontar diferentes opiniões e concepções, baseados nos textos filosóficos que auxiliaram pensadores a investigar conceitos, perceber, respeitar, ser ético e incorporar os problemas atuais para que o aluno elabore suas próprias concepções e saiba tomar decisões coerentes e críticas mediante a sociedade. A DCE de filosofia ressalta o posicionamento do professor de conhecer os sujeitos e o local onde a aprendizagem efetua-se contribuindo para a formação do aluno enquanto cidadão e que o “agir fundamentado propicia consequências melhores e mais racionais que o agir sem razão ou justificativas (PARANÁ, 2008a, p.229).

A disciplina de física se justifica no preparo do aluno no conhecimento científico para que seja capaz de selecionar e intervir no mundo. As dimensões ambientais estão presentes na interação do homem no meio, como cita o PPP (PARANÁ, 2011, p. 26).

Tende a contribuir para efetivar uma cultura científica no qual, o aluno é lançado a interpretar fatos, fenômenos e processo e materiais, situando e dimensionando a interação do ser humano com o meio. (...) promover um conhecimento contextualizado e integrado à vida, escolhendo, diante de tantas possibilidades, (...) sua inserção e intervenção no mundo em eu vive.

Ao destacar a importância dessa disciplina percebemos que está na evolução da ciência, na concepção de mundo, de homem, de sociedade, pois a física é movimento e estática ao mesmo tempo, é uma sensação de descoberta do que estava claro, mas imperceptível num dado momento, oculto pela descrença nos seres, pela política, pela religião, pela própria ciência, ou seja, pelo fluxo da situação e que move para cada vez mais tornar o improvável possível em ações concretas ou mentais. Assim, a física pode oferecer subsídios para as discussões ambientais, pois seu foco de estudo relaciona o meio e as ações dos seres humanos com o cosmo.

No PPP, a disciplina de geografia contempla os princípios e os conceitos da educação ambiental pois, oferece a oportunidade de se discutir o processo de evolução do conhecimento do ambiente num contexto geral, destaca as expedições terrestres e aquáticas em ambientes desconhecidos ou poucos explorados em

diferentes períodos geológicos, contudo esses conhecimentos produzidos e reformulados pelos cientistas ao longo dos séculos estavam distribuídos em outras disciplinas como história, ciências, biologia, física, filosofia, química, sociologia e matemática, pois a geografia é uma ciência atual que podemos considerá-la interdisciplinar, formula conceitos ou aporta-se em conceitos elaborados em várias disciplinas, para se justificar que é uma ciência relacionada ao planeta Terra e todas as ações que nele acontecem pela ação do ser humano ou do próprio ambiente como físicas, biológicas, químicas, históricas, políticas, econômicas, assim como o PPP destaca (PARANÁ, 2011, p. 26):

(EF) (...) o professor deve dar destaque à importância de compreender o espaço geográfico como produto de forças econômicas entre o homem e a natureza e também de fatores culturais, caminhando para a formação do cidadão para que este seja preparado para saber agir ativamente no mundo em que vive. (...) os conteúdos devem fundamentar uma abordagem teórica e metodológica que possa dar condições de compreender o mundo em suas dimensões sociais, culturais, ambientais, econômicas, entre outras, formando cidadão consciente de sua identidade brasileira, assim como dar dimensão do que é ser cidadão do mundo, procurando manter e respeitar a diversidade (PARANÁ, 2011, p.23).

(EM) Compreender os fenômenos que ocorrem no seu meio, perceber a ação do homem nele, analisando as transformações positivas e negativas dessas ações dentro do contexto social político, econômico e cultural. (...) Os conteúdos devem ser trabalhados de forma crítica e dinâmica, interligados com a realidade próxima com metodologia adequada para compreender a transformação do espaço geográfico. (...) tratar os conteúdos estruturantes e específicos de acordo com as relações sociedade – natureza e o quadro conceitual de referência.

Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de geografia no Ensino Fundamental está mais centrado em conhecer o espaço geográfico local, regional e global, enfatiza a formação da identidade pessoal e suas ações no ambiente, os recursos naturais, bem como seu reflexo atuante e respeitando as diversidades em função das dimensões dos conceitos de cidadania, sociedade, cultura e especificamente o ambiente pela ação da educação ambiental que aparece nitidamente na DCE da disciplina (PARANÁ, 2011) de acordo com os princípios e leis no país.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais (2008, p. 288)

A educação ambiental deverá ser uma prática educativa integrada, contínua e permanente, no desenvolvimento dos conteúdos de ensino da Geografia. A dimensão socioambiental é um dos conteúdos estruturantes dessa disciplina e, ao longo da educação básica. Assim, não é necessário ministrar aulas de educação ambiental ou desenvolver projetos nesta temática, mas tratar da temática ambiental nas aulas de Geografia de forma contextualizada e a partir das relações que estabelece com as questões políticas e econômicas.

Dessa forma, no Ensino Médio, o professor e o aluno podem discutir as relações dos conceitos já compreendidos ou reformulados e aprofundar as análises sobre ações do homem nos diversos espaços geográficos e sociais, trabalhando de forma interdisciplinar, visando formular opiniões coerentes, com críticas construtivas e praticantes nas diversas dimensões que o ser humano possa atuar e assim contribuir para transformar, conscientemente, o mundo a sua volta.

A justificativa para se ensinar a disciplina de história no PPP do colégio é para que o aluno tenha conhecimento histórico do processo de evolução do homem “na” e “em” sociedade e sinta-se parte integrante dela mesma, buscando a superação da exclusão social e valorizando todo o ser humano enquanto agente de transformação no meio em que vive. Assim cita no PPP referente ao ensino fundamental (PARANÁ, 2011, p. 23) e ao ensino médio (PARANÁ, 2011, p 27):

(EF) O ensino de história destaca os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e povos na construção da sociedade, propondo estudo das questões locais, regionais, nacionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas, modo de viver, de pensar, de fazer e das heranças de gerações, procurando valorizar o intercâmbio das ideias.

(EM) A justificativa para que a disciplina de história seja trabalhada na escola é a busca pela superação das carências humanas, aqui entendidas como mecanismo de exclusão social e de desrespeito dos direitos humanos ligados à vida, à participação política, ao trabalho, a terra, fundamentada por meio de um conhecimento constituído por interpretações históricas. (...) que tenham recursos para intervir no meio em que vivem de modo a se fazerem sujeitos da própria história.

A práxis docente da história visa conhecer o passado para entender o presente e dar continuidade no futuro, dessa maneira, torna-se necessário o compreender numa estrutura dinâmica e interdisciplinar, aportando-se nos

conceitos e concepções construídas por outras disciplinas e analisadas na perspectiva local. O professor precisa conhecer a história local, os sujeitos que atuam e motivar seus alunos a investigar, questionar, relacionar os fatos do passado com as devidas consequências atuais, leva-los a pensar criticamente suas próprias histórias, da sua comunidade e como podem melhorar o ambiente que atuam. Associar as ações atuais com os possíveis resultados para as próximas gerações, ou seja, são atores de sua história, possuem identidade própria e os reflexos de seus atos são interferências significativas em toda a sociedade visando melhores condições de trabalho, valorização da cultura e respeito a todos os homens.

O ensino de língua estrangeira moderna, de acordo com a DCE visa “reduzir as desigualdades sociais e desvelar as relações de poder que as apoiam” (PARANÁ, 2008b, p. 219). Essa disciplina favorece o conhecimento da diversidade linguística e cultural, o respeito aos sujeitos e a capacidade de contextualizar e valorizar a história da comunidade escolar.

De acordo com o PPP (PARANÁ, 2011, p. 24) para o ensino fundamental e para o ensino médio (PARANÁ, 2011, p 27).

(EF) O idioma estrangeiro contribuirá para o desenvolvimento da personalidade e ajudará a formar o aluno sob o ponto de vista psicossocial e cultural, e de um cidadão crítico e consciente da dimensão sociocultural (...) oportunizará e enfatizará o aspecto da interdisciplinaridade, que poderá integrar-se no mundo atual.

(EM) Ensinar e aprender línguas são também ensinar e aprender percepções de mundo e maneiras e atribuir sentido, é formar subjetividades (...) objetiva-se que os alunos analisem as questões sociais – políticas – econômicas da nova ordem mundial, suas implicações e que desenvolvam uma consciência crítica a respeito do papel das línguas na sociedade.

Por meio da linguagem é possível conhecer, expressar e transformar os modos de entender o mundo e de construir significados, possibilitando o trabalho com a diversidade de gêneros textuais e variedade linguística referentes a contextos ambientais, sociais, econômicos e políticos. Dessa forma, aporta-se na pedagogia crítica que “valoriza a escola como espaço social democrático, responsável pela apropriação crítica e histórica do conhecimento como instrumento

de compreensão das relações sociais” (PARANÁ, 2008b, p. 222), para melhor atuar na sociedade.

A disciplina de língua portuguesa justifica-se pelo aprimoramento da língua materna como um instrumento para se fazer uso da palavra oral e escrita culta, com aportes de posicionamentos ativos na sociedade. O ensino da língua no Brasil iniciou-se com a educação jesuítica com foco na formação da elite colonial e a catequização dos povos nativos. Ao longo desses cinco séculos, a língua portuguesa sofreu influência de diversos idiomas e dialetos, povos que colonizaram o país e contribuíram para a nova estruturação da língua portuguesa. No PPP do colégio pesquisado (PARANÁ, 2011, p. 24 e p. 33), o processo de ensino e aprendizagem propõe:

(EF) Levar o aluno a ampliar sua capacidade de comunicação em geral e argumentação oral e escrita, tornando um indivíduo capaz de construir concretamente sua cidadania. Esse argumento facilita a interdisciplinaridade, através da leitura, interpretação e produção de textos.

(EM) (...) deve considerar as práticas linguísticas que o aluno traz ao ingressar na escola, mais a inclusão dos conceitos e definições.

A escrita na norma culta da língua portuguesa precisa ser articulada com os gêneros textuais. A *práxis* pedagógica da língua portuguesa permite o trabalho interdisciplinar por meio da interação dos conceitos construídos em outras disciplinas, nos aportes sociais, políticos, históricos, econômicos e ambientais que podem ser foco de diálogos, pesquisas, interpretação e formação de ideias acerca de um dado assunto que contribua para formar cidadãos críticos, construtivos e atuantes na sociedade.

No PPP (PARANÁ, 2011, p. 33), a justificativa para o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de matemática cita que

(EF) Esta disciplina visa levar o aluno a compreender o mundo a sua volta, resolver situações problemas, (...) e a inserção do aluno como cidadão no mundo do trabalho, das relações sociais, culturais e ambientais.

(EM) A aprendizagem em matemática consiste em criar estratégias que possibilitam ao aluno atribuir sentido e construir significado às ideias matemáticas de modo a tornar-se capaz de estabelecer relações, justificar, analisar, discutir e criar superando o ensino baseado apenas em desenvolver habilidades, como calcular (...) e abordar problemas matemáticos com segurança.

O trabalho do professor na sala de aula com os alunos do Ensino Fundamental e Médio está em inserir o aluno na sociedade e não apenas resolver problemas matemáticos desvinculados do contexto social. Os conceitos da matemática oportunizam as discussões a nível dos princípios ambientais e também da comunidade do campo, por isso, é uma ciência que colabora com todas as demais e que também não é composta por um corpo de conhecimentos acabados, é uma ciência em que movimenta a transformação do mundo, favorece o desenvolvimento e instiga a motivação em resolver problemas movidos pela curiosidade, pela comparação e análises interpretativas que aproximem a matemática com a realidade da comunidade escolar.

A justificativa para se trabalhar a disciplina de química descrita no PPP (PARANÁ, 2011, p. 33) está associada ao desenvolvimento de uma visão crítica do mundo em transformações

(...) é uma produção de homens que vivenciam momentos de permanência e de rupturas em constante transformação, situando o educando na realidade à fim de atender às necessidades da sociedade e as diferentes situações com que se deparam no seu cotidiano.

O conhecimento química é importante para compreender as composições dos corpos, as reações que acontecem mediante as ações do homem no ambiente e da evolução natural dos mesmos. É uma ciência que auxilia a *práxis* ambiental, por analisar os fenômenos naturais e humanos pressupondo as eventuais decorrências no meio. O trabalho pedagógico objetiva formar esse aluno com uma base de conhecimento científico sobre os conceitos químicos e suas aplicações na sociedade para que possa torna-se um cidadão consciente de seus atos.

No PPP do colégio (PARANÁ, 2011, p. 34), a disciplina de sociologia contribui para

(...) a construção do direito à cidadania, desenvolvendo uma percepção crítica da realidade social que cerca o cidadão, entendendo que um fenômeno social pode ser percebido de perspectivas diferentes, e vir a conhecer a sociedade como um processo em constante transformação.

A formação do cidadão seguindo esse referencial está voltado para os princípios da educação ambiental e do campo, visa em ter o ser humano como foco central de todo o processo de transformação que acontece na sociedade, ou seja, amplia-se do local para o global, pois são influenciadas pelas dimensões políticas, econômicas, sociais, religiosas, filosófica e ambientais. Do mesmo modo “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1992, p 21). Assim, o ato de enfrentar a realidade oportunizada o aluno a analisar, investigar e buscar soluções para eventuais problemas que possam interferir na comunidade em que vive, buscando uma educação emancipadora e dialógica para o pleno exercício da cidadania.

Assim, a organização curricular inserida no PPP está de acordo com as DCEs, e essa proposta deve ser a base para a *práxis* docente em sala de aula, de forma contextualizada, sempre que possível, interdisciplinarmente com as áreas do conhecimento científico e de acordo com cada comunidade escolar, respeitando suas contradições e interligações, pois pressupõe compreender a dinâmica de cada disciplina em sua totalidade “(...) como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p.110).

Toda essa organização curricular precisa ser avaliada e para isso, o conhecimento científico que é gerado numa relação dialógica entre professores e alunos, possibilita o processo avaliativo. O papel do professor no contexto educacional é proporcionar, mediar e intermediar o crescimento cognitivo e afetivo de seus educandos, explorando através de experiências em sala de aula situações que os façam interagir, trocar informações, indagar, debater e avaliar os conteúdos que fazem parte do currículo (NEVADO, 2006).

Para assegurar a concepção de avaliação enfatizada no PPP, a concepção de homem que a referida instituição deseja formar precisa estar clara e objetiva, contudo o PPP não aborda esta concepção de homem, apenas de educação, o que torna esta concepção de avaliação vaga, assim como afirma Luckesi (2011, p. 73) “a sua função é retratar a qualidade da realidade para intervenções adequadas, tendo em vista a construção dos melhores resultados possíveis. Só um ser humano que se move em direção ao crescimento pode ser ajudado nesse processo”. Ressaltamos aqui, a importância dos movimentos

internos e externos do ser humano, gerando modificações a nível citológico, a formação das primeiras células embrionárias (internos), até a atuação deste ser na biosfera (externos). Os movimentos internos acontecem sem a atuação da consciência, enquanto que os externos nos oferece a possibilidade de refletir sobre o mesmo, antes de o executá-lo.

Assim, procede o fazer pedagógico e, conseqüentemente a avaliação que corrobora com os movimentos externos, com ações da prática educativa em movimentos não lineares, mas que dialogam entre si em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem.

Tomando alguns dos parâmetros de concepção da avaliação exclusivamente como classificatória, corremos o risco de “valorizar o erro” com objetivo apenas de mensurar o aproveitamento, mas focando nos erros apenas como caráter identificador, sem reflexão sobre o mesmo.

Para que o “erro” contribua com o processo de ensino e aprendizagem, Esteban (2003) define o erro como “o resultado do desconhecido, revelador do não-saber do aluno, portanto uma resposta com valor negativo” (ESTEBAN, 2003, p. 15). No entanto este precisa ser “substituído pelo acerto, que é associado ao saber, e se revela quando a resposta do aluno coincide com o conhecimento veiculado pela escola, este sim, “verdadeiro”, valorizado e aceito, portanto positivamente classificado” (ESTEBAN, 2003, p. 15).

Para Moreira e Sanches (2012, p. 133) o erro do aluno pode ser reflexo da prática pedagógica e para isso é necessário que o docente saiba

Reconhecer a origem, o tempo e a estrutura do erro, ou seja, como ele se apresenta, pois é uma etapa da avaliação na prática pedagógica. A causa desse erro pode ser uma falha na prática docente, sendo recomendado que o professor revise seu método.

O ato de refazer o caminho do aprendizado do aluno para que este obtenha o sucesso e aproprie-se do conhecimento, tornando-se, assim necessariamente, a (re)conceitualização do “erro” no processo pedagógico. Com isso concluímos que não há “erros” permanentes, mas sim, o reconhecimento de que todo o processo de ensino e aprendizado, precisa ser revisto e analisado de

acordo com as concepções sociais e pedagógicas descritas no PPP, pois o sucesso da práxis pode não ter sido atingido momentaneamente.

No artigo “Avaliação escolar e o fazer pedagógico”, as autoras Moreira e Sanches (2012), abordaram a avaliação nesta perspectiva de concepções incluídas ao longo de todo o processo educacional, como mostra a figura 1 (MOREIRA; SANCHES, 2012):

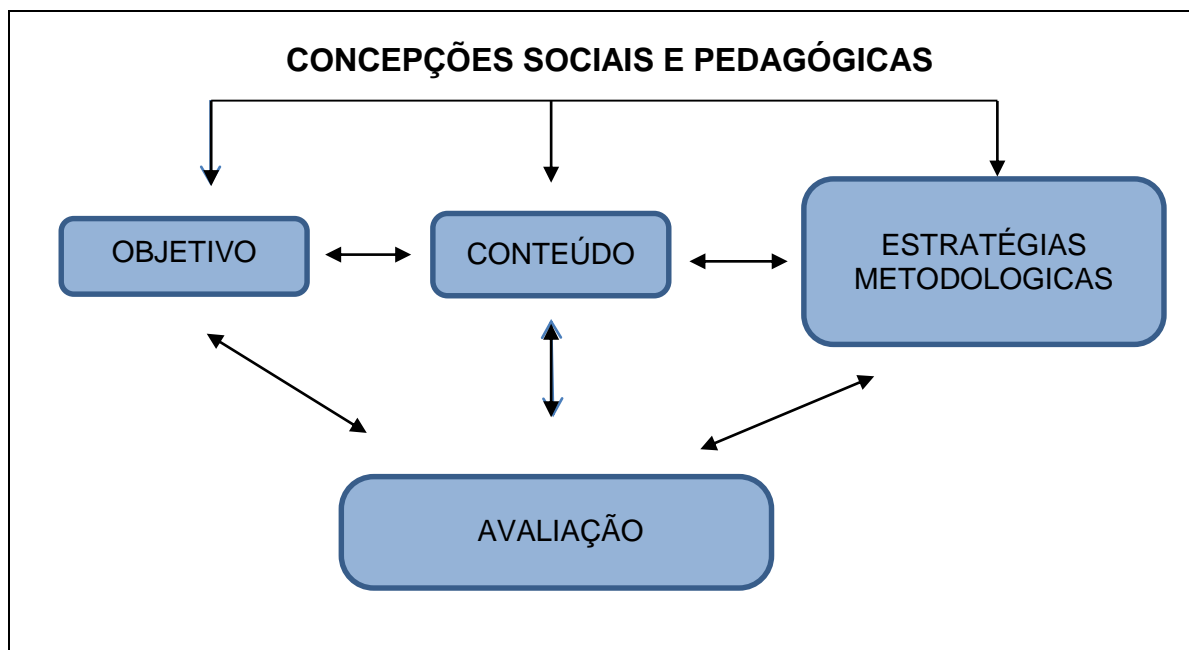


Figura 01: Fonte: Adaptado de MOREIRA; SANCHES (2012, p.132).

De acordo com as autoras, a organização do fazer pedagógico está interligado no que as mesmas determinam como categorias presentes no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, cada uma delas com suas particularidades, contudo, as concepções entrelaçam em todos os momentos, o que torna o processo avaliativo construtivo, formando-se durante a trajetória da prática pedagógica.

Corroborando Luckesi (2012, p.86) enfatiza que “o primeiro mediador de um projeto político pedagógico é uma compreensão construtiva do ser humano”, ou seja, da concepção de homem “e, conseqüentemente da prática pedagógica”, tornando-se o referencial para que ocorra as transformações nos “modos de agir no processo de ensino” e assim, compreender e conduzir a ação docente pautadas nos referenciais das tendências pedagógicas.

De acordo com as tendências pedagógicas que o colégio pesquisado aborda, essa seria uma concepção de avaliação que poderia ser discutida nas reuniões com a comunidade escolar, oportunizando a transformação, pois “o sistema educacional é primeiramente alterado pela mobilidade da ação docente” (MOREIRA; SANCHES, 2012, p.130) analisando-a na *práxis* pedagógica local à fim de superar obstáculos e gerar mudanças na sociedade.

5.2.6 MARCO OPERACIONAL: o coletivo interage na prática

O marco operacional no PPP tem por objetivo organizar o trabalho pedagógico delineado pelo marco situacional e conceitual revelando a identidade própria da instituição. É o trabalho coletivo envolvendo direção, equipe pedagógica, docentes, agentes educacionais, alunos, pais e representantes da sociedade à fim de contribuir para a formação do educando como cidadão crítico, criativo e consciente da sua capacidade de buscar conhecimentos e trabalhar coletivamente.

Assim sendo, o marco organizacional descrito no PPP do colégio pesquisado, aporta-se nos pressupostos da teoria pedagógica crítica e na concepção de homem, sociedade e mundo, que deveria constar nesse PPP. O marco organizacional tem a base na prática social que apresenta a intenção de solucionar os problemas da prática educativa e amenizar os da sociedade.

Segundo Facci (2004, p. 232) “o objetivo da escola não é interferir apenas na vida particular do indivíduo, mas possibilitar que o aluno provoque mudanças num âmbito maior da sociedade”.

Para isso, a colaboração dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da instituição e conseqüentemente do papel social que essa prática desempenha no dia-a-dia da comunidade que está inserida, legitima o PPP como identidade coletiva que partilha o desejo de uma escola democrática, de qualidade e que orienta o caminhar de todos.

5.2.6.1 Organização do tempo escolar

O marco organizacional no PPP cita que a escola funciona em dois períodos, o matutino que inicia-se as 7:30h e termina às 11:50h, com 5 turmas do

Ensino Fundamental Anos Finais e o período noturno com início das atividades às 18:50h e término às 22:50h.

No PPP não consta calendário escolar, isso dificulta o trabalho pedagógico da instituição, pois essas deveriam ser previstas com antecedência para que os integrantes da instituição agendassem esses compromissos, pois são momentos de discussão e interação com os sujeitos do processo educativo, sejam as reuniões pedagógicas, os conselhos de classe ou mesmo as reuniões envolvendo pais e/ou responsáveis, direção e equipe pedagógica, assim como Contreras (2012, p. 88) afirma que é necessário entender que a responsabilidade pública envolve a comunidade na participação nas decisões sobre o ensino”.

Isso vem ao encontro com a proposta da instituição de “aprender a viver juntos”, corroborando Luckesi (2007, p.15) “os pais podem e devem, de modo ativo e comprometido, participar, junto com a escola e seus educadores, da orientação dos seus filhos e estudantes para a vida escolar e para a vida fora da escola, (...) e de sua integração na comunidade”.

A comunidade escolar precisa estar ativamente envolvida nas ações da escola auxiliando no processo de ensino e aprendizagem, isso não significa atuar como docente, mas contribuir para as tomadas de decisões acerca da evolução da educação dos próprios cidadãos caracterizando a gestão democrática.

Na gestão democrática, a participação de cada sujeito envolvido diretamente no processo educacional ou mesmo na comunidade escolar promovem mudanças necessárias para que o aluno obtenha sucesso na comunidade e assim, contribua para as transformações sociais num sentido geral de sociedade.

5.2.6.2 Proposta de formação continuada

O PPP aborda no marco organizacional uma proposta para que a própria instituição realize atividades de formação continuada visando buscar soluções para eventuais problemas que envolvam a *práxis* pedagógica para que favoreça o acesso e a apropriação do conhecimento científico e social.

Para Paraná (2011, p. 34)

A proposta de formação continuada foi discutida e sugeriu, que além das que já são realizadas pela Secretaria de Estado da Educação, Seminários, Congressos, Grupos de Estudos por áreas

de conhecimento, possamos realizar encontros mensais ou bimestrais, após o 3º horário, para grupos de estudos com temas voltados aos problemas e busca de soluções e, discussões sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico e possíveis intervenções, sempre de forma coletiva.

Corroborando, Saviani (2001) defende a formação continuada como uma das possibilidades para que o professor exceda a visão compartimentada da atividade escolar e analise os acontecimentos sociais que possam influenciar na práxis docente e, conseqüentemente na transformação social.

Essa proposta, contribui para a introdução do grupo de estudos referente a essa pesquisa, pois o próprio PPP oferece a oportunidade de discussão sobre o saber teórico e fazer pedagógico mediante as necessidades da comunidade escolar. O PPP não estabelece que a formação desses grupos seja exclusivamente proposto pela escola, possibilitando a intervenção de outros setores, no caso específico, a universidade, pelos atores pesquisadores.

Assim, cada integrante do processo educativo precisa conhecer os desígnios de sua função para o desenvolvimento real de toda a práxis pedagógica que descrevemos aqui. O corpo escolar é composto pela direção, equipe pedagógica, docentes, agentes educacionais I e II, alunos, pais e comunidade escolar, onde cada qual precisa cumprir com suas responsabilidades.

Dessa maneira, a formação continuada deve envolver todos os sujeitos da instituição em trabalhos coletivos e permanentes, devendo agir mediante as reais possibilidades da instituição e, como destaca Contreras (2012) que muitas propostas de formação continuada são geradas pelos “modismos” que cercam o contexto educacional e social e, isso não é favorável para o bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Para isso, torna-se necessário propostas de formação continuada que oportuniza momentos de reflexão e ação no e sobre o ambiente escolar, priorizando o *lócus* escolar e sendo relevante o acesso e a apropriação dos conhecimentos que valorize qualitativamente o espaço escolar.

5.2.6.3 Quanto Aos Estudo Da Agenda 21 Escolar e Cultura Afro-Brasileira e Africana

A agenda 21 é um dos resultados da RIO-92 que apresenta um roteiro de planejamento propondo o crescimento econômico em conjunto com o desenvolvimento sustentável envolvendo os segmentos da sociedade. As escolas públicas do Estado do Paraná, como instituições sociais também elaboraram suas próprias agendas, com oportunidades de desenvolvimento de ações reflexivas voltadas para a interação da comunidade escolar com a comunidade local, desenvolvendo a consciência crítica sobre as questões ambientais locais, regionais e globais, com objetivo de transformar a comunidade na qual a escola está inserida e norteadas pelo PPP da escola.

No PPP pesquisado consta que (PARANÁ, 2011, p. 35)

Os estudos da Agenda 21, trabalhados a partir de 2006, em relação ao Meio Ambiente, com atividade em sala de aula, com projetos que incentivem a comunidade escolar em contribuir para a conservação do meio ambiente como: cuide de nossa escola não desperdiçando água e incentivando à coleta seletiva e reciclagem, através de palestras sobre o assunto, assim como vídeos, teatro e textos.

Percebemos que as ações relacionadas a Educação Ambiental proposta pela Agenda 21, na perspectiva dessa escola pesquisada, apresenta a concepção da “corrente conservacionista” de Sauvé (2005), pois busca adotar comportamentos de conserva o e promover habilidades na gestão ambiental, como “os programas de educa o ambiental centrados no três “R” já clássicos, os da Redu o, da Reutiliza o e da Reciclagem, ou aqueles centrados em preocupa o de gestão ambiental (gestão da água, do lixo, da energia, por exemplo)” (SAUVÉ, 2005, p. 20) e, atendendo apenas alguns princípios bases da Educa o Ambiental de acordo com a Agenda 21 (BRASIL, 1992, s/p) que são:

- formais, informais e não formais, com pensamento crítico visando a transforma o e a constru o da sociedade.
- individual e coletiva com o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária.
- abordar os aspectos primordiais relacionados ao desenvolvimento e ao meio ambiente (como popula o, saúde, direitos humanos,

democracia, fome, degradação da flora e fauna) em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico.

- recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história das culturas locais, bem como promover o respeito à diversidade cultural, linguística e ecológica.
- valorizar as diferentes formas do conhecimento, compreendendo-o como diversificado e produzido socialmente.
- integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações convertendo cada oportunidade em experiências educativas de sociedades sustentáveis.

Para firmar, a Organização das Nações Unidas (ONU), determinou o período de 2005-2015 como a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e, mesmo assim, a prática da Educação Ambiental na escolas está vinculada ao conjunto de ações pontuais ligados extremamente ao ambiente natural não vinculando-as ao ambiente social.

Assim, é função dos sujeitos da instituição escolar, adquirir conhecimentos dos princípios da Educação Ambiental baseados nos princípios das Leis: n. 9795/1999 da PNEA, n. 17.505/2013 PEEA e da Resolução 02/2012 das DCNEA à fim de promover uma consciência crítica com ações plausíveis acerca da interação dos seres bióticos e abióticos, respeitando seus ciclos e determinando limites à exploração desses seres pelos seres humanos.

Quanto as cultura afro-brasileira e africana descritas no marco organizacional no PPP do colégio, completam a formação da equipe multidisciplinar, criada em 2010, que apresenta a função de desenvolver projetos específicos na área, como cita (PARANÁ, 2011, p. 35)

“(...) combater toda e qualquer prática excludente e de valorizar a cultura de outros povos, resgatando assim, sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do país. Para isso, foi criada a equipe multidisciplinar no colégio a qual está desenvolvendo trabalho, projetos com todos os alunos através de danças, teatros, exposições e mostra de comidas.

A cultura afro brasileira e africana sugere a divulgação e produção de conhecimentos, mais relacionados ao respeito e a informações. Esse foco de conhecimento na educação formal visa ir além de respeitar, mas de colaborar com

a formação da identidade própria e cultural com atitudes, posturas e valores referentes aos descendentes de africanos ou de qualquer outra descendência, interagindo na construção de uma nação democrática, onde todos os seres humanos tem direitos e deveres, pautados pelas leis vigentes no país. No tocante à educação, com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9394/96, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas nas instituições educacionais.

As ações pedagógicas das equipes multidisciplinares precisam buscar possíveis soluções para eventuais conflitos relacionados ao respeito a diversidade e a valorização das culturas que permeiam o cotidiano escolar para que torne-se uma educação efetivamente democrática. Desse modo, a abordagem da Cultura Afro-brasileira e Africana na escola objetiva demonstrar as contribuições que iniciaram, historicamente, o processo de construção da identidade brasileira em espaços políticos, econômicos e sociais.

5.2.6.4 Formas, periodicidade e proposta de registro avaliativos

No PPP do colégio, a avaliação é citada como “um processo diagnóstico, formativo e somativo” (PARANÁ, 2011, p. 36), para isso cita que todas as atividades escolares deve completar os seguintes instrumentos de avaliação: leitura, oralidade e escrita.

O docente é responsável pela escolha do instrumento de avaliação, considerando os objetivos de cada conteúdo descritos no plano de trabalho docente, à fim de qualificar o aprendizado do aluno buscando o melhor resultado do processo educativo, concordando com Luckesi (2012) que defende o planejamento como ponto de partida para a elaboração do instrumento avaliativo.

Na *práxis* docente, o resultado da avaliação é um diagnóstico para o professor e o aluno; é um instrumento que possibilita averiguar se o objetivo para determinado conteúdo foi atingido, superado ou insatisfatório e, conseqüentemente emergir num processo de reflexão e ação perante os resultados. Corroborando, Luckesi (2011, p. 182) defende que “o ato de avaliar está centrado no presente e voltado para o futuro”, por isso torna-se um momento de efetiva constatação e tomada de decisão nas ações que aportam-se na qualificação do processo de ensino e aprendizagem.

As formas de avaliação descritas no PPP estão relacionadas a interpretação e produção de textos, pesquisas, entrevistas, trabalhos escritos, relatórios, teatros, tarefas, discussões e debates.

Em relação ao período de avaliação e as formas de registro, essas deverão acontecer ao longo do período bimestral que rege a instituição escolar, com nota de 0 a 10,0, registrados no livro de chamada do professor, dessas, 60% da nota é referente a provas e testes e 40% pela produtividade do aluno, seja por meio de atividades orais, escritas e leituras, sendo somativa e contínua durante o dado período (PARANÁ, 2011).

O ato de registrar os resultados da avaliação é importante, visto que, a memória do professor pode não ser suficiente para assegurar os resultados coletados e analisados como positivos ou estáticos ao longo do processo educativo, ou ainda pode ocorrer substituições dos professores durante um dado período e o aluno pode deixar de ser avaliado num dado conteúdo que o mesmo conseguiu atingir o objetivo proposto, por isso se faz necessário anotações com dados numéricos, como o caso do PPP analisado.

O professor deve oferecer novas oportunidades aos alunos que não comparecerem a escola por motivos de problemas de saúde ou falta do transporte escolar e deixarem de realizar avaliações, pois os mesmos tem direitos garantidos expressos no PPP.

As formas de recuperação de estudos citadas no PPP, estão relacionadas ao rendimento insuficiente do aluno, visando a revisão dos conteúdos acontecendo de forma paralela. Para que isso se efetive, torna-se necessário utilizar metodologias e métodos diferentes das que foi realizada na prática pedagógica e que o aluno não obteve sucesso.

Pensando nessa perspectiva de recuperação, concretiza-se o processo de avaliação, diferente do processo de examinar, praticado em outros períodos da educação brasileira, pois examinar está voltado para repetir o passado, e avaliar significa pensar no presente para agir no futuro com qualidade de vida.

5.2.6.5 Intervenções Pedagógicas

As intervenções pedagógicas descritas no PPP estão associadas a identificar problemas de aprendizagem, comportamento na sala de aula, falta de

participação do alunos nas atividades escolares. Essas ações deve partir do diálogo do professor com o aluno e, posteriormente com a equipe pedagógica que tomará as devidas providências com o aluno e o acompanhamento de seus pais e/ou responsáveis.

Num ambiente escolar diversas ações e reações são plausíveis de acontecer, principalmente relacionadas ao comportamento, a disciplina e o relacionamento/convivência, para isso, a equipe pedagógica e o professor utilizaram os determinantes do Regimento Escolar e do Estatuto da Criança e do Adolescente para tomar as medidas cabíveis em cada caso específico, podendo recorrer aos órgãos públicos sempre que as consequências extrapolarem a função pedagógica.

O termo participação citado no PPP do colégio está relacionado ao aluno estar presente na sala de aula e apoia-se no Regimento escolar que é de responsabilidade do professor de comunicar a equipe pedagógica da ausência do aluno quando esse somar a falta de três dias consecutivas ou sete dias alternados. A equipe pedagógica fará o contato com os pais ou responsáveis pelo aluno buscando averiguar os motivos da ausência do aluno no colégio, os quais deverão providenciar o retorno do mesmo nas atividades escolar de acordo com as reais possibilidades do aluno. Esse procedimento é importante para o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem, consequentemente do sucesso do aluno na vida escolar e social.

Em relação a aprendizagem, o PPP enfatiza a interação entre professores e alunos para um melhor desempenho na sala de aula, ocorrendo de forma democrática. Ao aluno é assegurado o direito de rever o conteúdo por meio de metodologias diferenciadas, inclusive para os alunos com necessidade especiais ou dificuldades nos saberes científicos.

5.2.6.6 Articulação com a Família

As propostas de articulação da família nas decisões escolares está baseada na cooperação, no respeito e na confiança, promovendo o acompanhamento do aluno e atendimento adequado às famílias. Com isso, levar o aluno ao sucesso no processo educativo tornando-o capaz de ações conscientes

na sociedade, visando o bem estar próprio e do seu próximo, ou seja, no plano pessoal e coletivo.

No PPP, a instituição coloca-se a disposição dos pais ou responsáveis para visitas, agendadas ou não, para tratar de assuntos relacionados aos seus interesses, como “acompanhamentos de desempenho, onde os professores que se fizerem presentes no dia” (PARANÁ, 2011, p. 41). Oferece a possibilidade de reuniões marcadas bimestralmente para entrega do boletim e atendimento generalizado aos pais por turma.

Esse tipo de trabalho com a família contribui para o aprendizado do aluno na escola, visto que muitos, se esforçam para o melhorar o saber mediante a cobrança dos pais ou dos próprios alunos que sentem-se honrar seus pais ou responsáveis pelo seu bom desempenho na escola. Contudo, alguns alunos não tem pais ou responsáveis comprometidos em compartilhar do sucesso do aluno e mesmo assim, alguns desses se esforçam, enquanto outros não se sentem motivados para o processo educacional, ficando apenas a função do professor de incentivar o aluno a dar continuidade na vida escolar.

A participação da família na escola é uma das formas de incentivo e valorização do aluno, do professor e da comunidade que a instituição está inserida.

5.2.6.7 Instâncias Colegiais

As instâncias colegiais são espaços de representação dos segmentos da instituição, compostas pelos diretores, equipe pedagógica, agentes educacionais, professores, alunos, pais/responsáveis e comunidade escolar que auxiliam a *práxis* pedagógica. De acordo com o PPP do colégio, isso concretiza-se pela atuação da gestão democrática em conjunto com as respectivas instâncias colegiais:

- APMF: composta pelos pais, mestres e funcionários destinado a promover o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem e gerenciamento de algumas verbas destinadas a melhoria do espaço escolar.
- Conselho escolar: É composto pelo Diretor da instituição e representantes dos: professores, agentes educacionais, equipe pedagógica, pais, alunos e segmentos da sociedade com função política e pedagógica de contribuir para qualificação do processo educativo.

- Grêmio estudantil: composto exclusivamente pelos alunos da instituição e visa promover a integração dos educandos mediante ações de coletivas com fins educacionais, culturais, cívicas, artística, sociais e ambientais.
- Conselho de classe: equipe composta por diretor, pedagogos, professores e representantes de turmas com função de refletir sobre o sucesso da ação educativa e auxiliar professores e alunos quanto a superação das dificuldades apresentadas propondo modificações mediante a situação atual.

Os diálogos nessas instâncias são resultados da conquista da própria comunidade, das relações que se firmam entre os membros e a gestão democrática pode transformar a realidade escolar, confirmando em Feldmann (2009, p. 80) que para “(...) efetivar mudanças na escola é compartilhar da construção do projeto político que transcende a dimensão individual, tornando-se um processo coletivo.”

O PPP do colégio apresenta a composição das instancias da APMF, do Conselho Escolar e do Grêmio Estudantil e suas respectivas funções, contudo percebemos que estes dados precisam ser atualizados, pois foram escolhidos pela comunidade escolar e inclusive o grêmio estudantil pelos próprios alunos, mas possuem tempo determinado, ou seja, esses membros devem ser sujeitos atuantes no processo educacional e por isso a cada dois anos são realizadas novas consultas a comunidade escolar para recompor essas equipes que colaboram com o trabalho pedagógico e com as atividades culturais, esportivas, educacionais e ambientais para formar cidadãos críticos, com consciência dos seus direitos e deveres na sociedade.

Para Veiga (1998, p. 13)

Podemos considerar que a escola é uma instituição na medida em que a concebemos como a organização das relações sociais entre os indivíduos dos diferentes segmentos, ou então como o conjunto de normas e orientações que regem essa organização. (...) Por isso torna-se relevante as discussões sobre a estrutura organizacional da escola, geralmente composta por conselho Escolar e pelos conselhos de Classe que condicionam tanto sua configuração interna, como o estilo de interações que estabelece com a comunidade.

As ações conjuntas das instancias colegiais possibilitam uma visão ampliada do processo de ensino e aprendizagem na instituição escolar, assim, as

informações que geram os momentos de discussão são objetos de reflexão e posteriormente de intervenções na práxis docente, pedagógica ou mesmo administrativa, com respaldo das significativo para a transformação da realidade apontada.

5.2.6.8 Acompanhamento, periodicidade e instancias envolvidas na Avaliação do PPP

Pensar nos critérios para se avaliar uma proposta pedagógica no seu contexto geral, é necessário que todos os integrantes do processo da sua elaboração estejam dispostos a refletir sobre os pressupostos almejados para a instituição. Assim, acompanhar o desenvolvimento da *práxis* pedagógica e relacionar com os marcos descritos no PPP, possibilitando a identificação dos avanços e dos retrocessos comprometendo o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

No PPP do colégio, a avaliação do PPP está descrita da seguinte forma (PARANÁ, 2011, p. 47-8)

O acompanhamento o PPP se fará pela observação ao longo do exercício, com auxílio das anotações dos pontos positivos e negativos e, principalmente, pelos dados estatísticos relacionados ao aproveitamento da aprendizagem, os quais servirão de base fundamental às possíveis formulações, se necessárias. (...) Será avaliado durante e ao findar o ano letivo, por todos os profissionais e demais envolvidos na sua elaboração, de forma especial pela Direção, equipe pedagógica, funcionários e alunos, podendo ser revisto alguns pontos, sempre que necessário. (...) As instancias envolvidas no acompanhamento e avaliação do PPP serão: APMF, Conselho escolar, grêmio estudantil e conselho de classe.

Para avaliar o PPP da instituição é necessário apropriar-se de algumas aptidões, como: ter acesso ao documento, demonstrar interesse na compreensão da leis que regem os sistema educacional brasileiro e estadual, bem como municipal se a instituição for mantida pelo município, adentrar na comunidade onde a instituição está inserida para conhecer sua cultura e suas perspectivas educacionais, sociais, políticas, econômicas e seus conceitos ambientais. Também é importante estabelecer relações entre o conhecimento de cada área da educação

básica e da fundamentação teórica que envolve os pressupostos dos fundamentos da didática, bem como das perspectivas da avaliação.

5.2.6.9 Discussões do marco organizacional no PPP

O trabalho pedagógico é o modo de organização que a escola assume na tarefa de pensar e produzir as relações de saber entre sujeitos e o mundo concreto, o mundo do trabalho socialmente produtivo. O trabalho pedagógico é norteado por um conjunto de princípios filosóficos, políticos e epistemológicos definidores das normas e ações escolares, se apresentando como condição de sustentação das relações estabelecidas entre os sujeitos que integram o universo escolar (MACHADO, 2003).

Pensar a organização do trabalho pedagógico implica pensar “o que” será trabalhado (conteúdos), “como” (metodologia) e “para que” (finalidades). Portanto, exige pensar sobre: saberes e práticas pedagógicas fundamentais; organização do ensino ou do tempo escolar; metodologia e avaliação.

As propostas de trabalho da escola com a participação da família e da comunidade apresentam a intenção de cooperação, respeito e confiança, visto que os objetivos desta parceria é garantir o êxito do processo de ensino e aprendizagem e concretizar a gestão democrática.

Para Libâneo (2004, p. 102)

A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática na escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas da estrutura organizacional e de sua dinâmica e das relações a escola com a comunidade.

Como não há registros de reuniões pedagógicas, conforme o calendário e a necessidade de reuniões extraordinárias.

Dentre as atividades escolares, enfatizam-se os grupos de estudos para que os professores se mantenham bem informados sobre os novos fatos educacionais e também, auxilie, com apoio pedagógico adequado, no desenvolvimento de determinadas atividades em sala de aula e para trocas de experiências positivas, a fim de que reflitam e enriqueçam suas práticas docentes.

As reuniões pedagógicas estão previstas no calendário escolar para se realizarem uma por bimestre, com intuito de gerar discussões e debates sobre a organização do ensino, metodologias pedagógicas, processo avaliativo, apropriação de conteúdos por parte dos alunos, dentre outros assuntos de interesse da comunidade escolar.

No PPP há um foco para algumas disciplinas da base nacional comum que apresentam os objetivos a serem atingidos quanto à cultura afro-brasileira e africana como em língua portuguesa, história, arte, geografia e educação física.

Deveria constar alguns conteúdos/temas a serem trabalhados de forma contextualizada em todas as disciplinas e em forma de projetos envolvendo a comunidade escolar, no sentido de corroborar com as políticas de ações valorizando a história, a cultura e a identidade dos povos africanos.

O início do processo avaliativo está nas finalidades propostas no PPP, que articulam-se com o plano de trabalho docente do professor (PTD) e com o conteúdo e as metodologias utilizadas para o processo de ensino e aprendizagem, sempre levando em consideração as posições filosóficas, políticas e pedagógicas da instituição escolar.

Luckesi (2012, p.342) afirma que “(...) a avaliação não pode ser construída fora dos contornos do ensino, sob pena de distorcer os dados da realidade da aprendizagem dos educandos(...)”, ou seja, todo processo avaliativo precisa ter o subsídio na sua própria finalidade, avaliar para diagnosticar, refletir e agir mediante os resultados coletados.

As instâncias colegiadas são os espaços de representação dos segmentos da escola: discentes, docentes, pais e comunidade. É pela utilização desses espaços, fruto da conquista da própria comunidade, que a gestão democrática ganha força e pode transformar a realidade escolar. Isso depende, como já mencionamos, das relações que se estabelecem entre os segmentos e a direção da escola.

Seguindo os pressupostos de Veiga (1998, p. 13)

Podemos considerar que a escola é uma instituição na medida em que a concebemos como a organização das relações sociais entre os indivíduos dos diferentes segmentos, ou então como o conjunto de normas e orientações que regem essa organização. (...) Por isso torna-se relevante as discussões sobre a estrutura organizacional

da escola, geralmente composta por conselho Escolar e pelos conselhos de Classe que condicionam tanto sua configuração interna, como o estilo de interações que estabelece com a comunidade.

Remeto-me aqui, especificamente, a esta pesquisa, pois também propomos uma rediscussão do PPP do colégio, pois o mesmo apresenta momentos que “precisa tornar concreto um discurso que traduza a teoria social em forma de práxis que contribuam para as noções de coragem cidadania ativa” (GIROUX, 1997, p. 177), para isso o trabalho coletivo, pode unir a teoria e a prática a formas e luta social, visto que a comunidade na qual a instituição está inserida, possui suas particularidades e integra-se em uma sociedade democrática, em constante transformação.

Para que se efetive as discussões curriculares na rede pública do Paraná, os professores precisaram assumir coletivamente a responsabilidade de refletir sobre o que ensinar, por que ensinar, como ensinar e o que se pretende avaliar. Giroux (1997, p. 162) define que “tal tarefa é impossível com uma divisão de trabalho na qual os professores têm pouca influência sobre as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho.” Assim, justifica-se a importância da autonomia como ação emancipatória, percebida como libertação social com consciência crítica e diálogo político.

Dessa maneira, o desafio está na ação que resulte em uma educação de qualidade, com função de contribuir para a transformação da comunidade local e conseqüentemente que propague o conhecimento, a inclusão social, os direitos e deveres de todo cidadão, a educação perante o ambiente e a paz.

Sendo assim, avaliar o PPP é muito mais do que ler, é mergulhar num ambiente finito com possibilidades infinitas, é refletir/agir/refletir, simular ideias, buscar teorias, associar as *práxis* docentes, pedagógicas e administrativas que ultrapassam os muros da escola, que busca alternativas para transformar o ambiente escolar e que caminha ao encontro das necessidades da realidade social.

5.3 Planos de trabalho docente: análises contextualizadas da educação ambiental e do campo nas *práxis* docentes

Esse item relata a análise documental dos Planos de Trabalho Docente (PTD) dos professores, que aceitaram integrar-se ao grupo de estudos, buscando identificar os pressupostos da Educação Ambiental e/ou da Educação do Campo, bem como a indicação dos referenciais das Diretrizes Nacionais da Educação Ambiental (DCNEA), Política Estadual da Educação Ambiental (PEEA) e da Educação do Campo, seguindo os referenciais da análise documental de Veiga (1995), análise de conteúdo de Bardin (2010); concepções da educação ambiental de Sauv e (2005); DCNEA (2012) e DCEEC (2010).

5.3.1 PTD: a organiza o didática no processo de ensino e aprendizagem

A organiza o do processo de ensino e aprendizagem na institui o escolar contempla momentos específicos de acordo com a finalidade e a responsabilidade de cada profissional da educa o, bem como, converge em algumas instâncias. Assim, a elabora o do plano de trabalho docente   de responsabilidade do professor, orientado pela equipe pedagógica da institui o de ensino e, ambos pautados nos documentos que regem a mesma, como o PPP e as Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educa o Básica do Estado do Paraná, de acordo com a modalidade da institui o.

Os docentes, em específico, da institui o escolar integrante da pesquisa, elaboram seus PTD no prazo máximo de um mês após o início do semestre, ou seja, esta primeira análise são apenas dos planos referentes ao 1  semestre do ano letivo de 2014, entregues até a data limite determinada em reunião pedagógica antes do ano letivo. A sugestão   que os professores reúnam-se por disciplina para a constru o dos seus planos, para compartilharem as ideias centrais para a constru o dos mesmos, visto que, essas reuniões aconteceram na semana pedagógica de fevereiro de 2014.

A organiza o do plano de trabalho docente foi determinada pela equipe de ensino do NRE que pertence a institui o, esse deveria conter os seguintes itens: conteúdos básicos, estruturantes e específicos, a justificativa dos conteúdos,

os encaminhamentos metodológicos e recursos didáticos, avaliação (critérios de avaliação, instrumentos de avaliação e recuperação) e referências bibliográficas.

Para nossa pesquisa, selecionamos os planos de trabalhos docentes (PTD) dos professores que aceitaram participar das atividades do projeto de pesquisa: a entrevista e o grupo de estudos. Para facilitar o entendimento e análise dos PTD, separamos os mesmos por nível escolar, Ensino Fundamental e Ensino Médio e em cada um deles especificamos as identificações dos docentes, das disciplinas e os anos/séries e turmas dos PTD analisados e expressas no quadro 07.

Quadro 07: Disciplinas e ano/turmas e séries dos PTD analisados

Identificação	Disciplinas	Anos/turmas do EF	Séries do EM
D1	Matemática	8º A e B	1ª, 2ª, 3ª
D2	Sociologia	-	1ª, 2ª, 3ª
D3	Geografia	6º; 7º; 8º A e B; 9º	1ª, 2ª, 3ª
D4	Arte	6º; 7º; 8º A e B; 9º	1ª, 2ª, 3ª
D5	Educação física	6º; 7º; 8º A e B; 9º	1ª, 2ª, 3ª
D7	Inglês	8º A e B	1ª, 2ª, 3ª
D8	Biologia	-	1ª, 2ª, 3ª
D9	Ciências	6º; 8º A e B	-
D11	Língua portuguesa	8º A e B; 9º	-
D12	Inglês	6º; 7º; 9º	1ª, 2ª, 3ª
D13	Ciências	7º; 9º.	-
D16	Filosofia	-	2ª, 3ª
SUBTOTAL		30	17
TOTAL			47

Fonte: a autora

Buscamos primeiramente saber o que estes sujeitos planejaram trabalhar durante o primeiro semestre do ano letivo de 2014 sobre a temática Educação Ambiental e/ou Educação do Campo. Assim, realizamos a leitura flutuante dos PTD e uma vez concluída a pré-análise determinamos as operações de recorte do texto em unidades que possibilitariam a categorização e a análise temática para a sistematização dos dados e os resultados organizados de tal maneira a serem significativos e válidos, conforme os objetivos da pesquisa.

5.3.2 Categoria 1: Indicações da Educação Ambiental e da Educação do Campo, nos PTD

A categoria que emergiu das análises do PTD do 1º semestre foram Indicações da Educação Ambiental e da Educação do Campo, bem como a indicação dos referenciais das Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná da Educação Ambiental e da Educação do Campo nos PTD.

Desta forma, elaboramos o quadro 08, indicando as subcategorias “Educação Ambiental” e “Educação do Campo”, identificando as unidades de registros com os docentes que demonstraram intenções de desenvolver conteúdos específicos e direcionamentos no encaminhamento metodológico sobre a temática Educação Ambiental e a Educação do Campo.

Nas subunidades de registros identificamos os anos escolares (6º; 7º; 8º A e B; 9º do Ensino Fundamental) e as séries (1ª; 2ª; 3ª do Ensino Médio) dos PTD que sugeriram as temáticas. Destacamos que as DCEs da Educação Ambiental e do Campo não foram citadas nas referências bibliográficas.

Quadro 08: **Categoria 1:** Indicações da Educação Ambiental nos PTD

Categoria	Subcategorias	Unidades de registros	Subunidades de registros
Educação Ambiental	Conteúdos específicos das disciplinas	D3	6º; 7º; 8º A e B; 9º
		D9	6º
		D13	7º
	Conteúdos interdisciplinares	D5	1º
		D7	8º A e B
		D12	6º; 7º; 9º, 1ª; 2ª; 3ª
		D16	2ª; 3ª

Fonte: a autora

Da categoria Educação Ambiental emergiram as subcategorias “Conteúdos específicos das disciplinas” e “Conteúdos interdisciplinares” relacionadas a temática ambiental nos PTD. Em comparação com o número de PTD analisados, encontramos os pressupostos da Educação Ambiental em poucos documentos e apenas com suposições do trabalho docente por meio dos conteúdos

específicos ou pelas ideias que poderiam ser trabalhados de forma interdisciplinar por alguns docentes, como nos remete o quadro 08.

Em relação a subcategoria “Conteúdos específicos das disciplinas” destacamos os PTD das disciplinas envolvidas com os conhecimentos das ciências naturais, como a ciências (D9, D13) e a geografia (D3).

O PTD de geografia (D3), a intenção de trabalhar a educação ambiental se confirma nos PTD do 6º, 7º, 8º turmas A e B; 9º ano; elencando o conteúdo específico: *“Evidências de problemas ambientais no mundo”* com o objetivo específico de *“Demonstrar conhecimentos sobre as questões ambientais.”* que elenca o trabalho com temas relacionados as questões ambientais e citam a obra: *“AB’SÁBER, Aziz Naciba. Os domínios da natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.”*, em todos os referenciais dos PTD.

No mesmo PTD do 6º ano de geografia além dos conteúdos específicos e a referência acima citada, ainda enfatiza o *“(…) Conteúdo específico: Influencia do clima nas paisagens e na distribuição da população relacionando com os fatores que influenciam os climas e as mudanças sociais. (D3)”*

Nos PTD da disciplina de Geografia (D3) dos 8º anos, turmas A e B são idênticos e, constam a Educação ambiental em diversos momentos, como nos conteúdos básicos e específicos:

(...)Ação humana, a dinâmica natural e as questões ambientais”;
 (...) “a possibilidade dos impactos ambientais alterar a dinâmica natural da Terra”, (...) “efeito estufa”, (...) “o aquecimento global e suas consequências”; (...) “sociedade, consumo e questão ambiental”; (...) “agravamento da crise ambiental e o despertar da consciência ecológica (D3).

Com estes conteúdos, o docente (D3) visa contemplar os seguintes objetivos específicos: *“Compreender que os impactos ambientais alteram a dinâmica natural da Terra”; “compreender sobre o consumo e a questão ambiental.”*

Partindo das orientações dos princípios e objetivos da DCN da Educação Ambiental (BRASIL, 2013, p. 552):

Contribuir para o reconhecimento da importância dos aspectos constituintes e determinantes da dinâmica da natureza, contextualizando os conhecimentos a partir da paisagem, da bacia

hidrográfica, do bioma, do clima, dos processos geológicos, das ações antrópicas e suas interações sociais e políticas, analisando os diferentes recortes territoriais, cujas riquezas e potencialidades, usos e problemas devem ser identificados e compreendidos segundo a gênese e a dinâmica da natureza e das alterações provocadas pela sociedade.

Nestes termos se confere que a DCE da disciplina de geografia está embasada nos princípios da Educação Ambiental descritos na DCN, buscando contribuir para o desenvolvimento de ações educativas na instituição escolar atingindo a comunidade e estimulando a percepção do ambiente promovendo o exercício da cidadania.

No PTD de Ciência da docente (D9) do 6º ano contempla as questões ambientais voltadas para os conteúdos específicos:

Água; solo; poluição; ar; efeito estufa; doenças transmitidas pela água, diversidade de espécies, organização dos seres vivos, espécies ameaçadas de extinção, fósseis e produção de energia, fenômenos meteorológicos; saneamento básico (...) (D9).

O objetivo central destes conteúdos estão em estudar a vida e propiciar que os conteúdos específicos sejam relacionados com os princípios da educação ambiental de forma interdisciplinar como cita:

Entender as formas de energia relacionadas aos ciclos de matéria na natureza, conhecer a formação dos fósseis, sua relação com os seres vivos e a produção de energia; compreender a ocorrência de fenômenos meteorológicos, catástrofes naturais e sua relação com os seres vivos (...) (D9).

Dentre outros, visto que, de acordo com as DCE de Ciências (PARANÁ, 2013, p, 552), o conteúdo trabalhado no 6º ano está intimamente relacionado a Educação Ambiental que visa contribuir para o

(...) reconhecimento da importância dos aspectos constituintes e determinantes da dinâmica da natureza, contextualizando os conhecimentos a partir da paisagem, da bacia hidrográfica, do bioma, do clima, dos processos geológicos, das ações antrópicas e suas interações.

A análise no PTD da disciplina de ciências do docente (D13) 7º ano contempla possibilidades da educação ambiental quando o professor cita como objetivo específico “*Entender a relação entre e energia solar e sua importância para os seres vivos*”, referente ao conteúdo específico “*Energia solar*”. Esse conteúdo abrange a corrente naturalista que segundo Saúve (2005b, p. 317) aborda a necessidade de compreender as relações entre ser humano e natureza:

Na origem dos atuais problemas socioambientais existe essa lacuna fundamental entre o ser humano e a natureza, que é importante eliminar. É preciso reconstruir nosso sentimento de pertencer à natureza, a esse fluxo de vida de que participamos. A educação ambiental leva-nos também a explorar os estreitos vínculos existentes entre identidade, cultura e natureza, e a tomar consciência de que, por meio da natureza, reencontramos parte de nossa própria identidade humana, de nossa identidade de ser vivo entre os demais seres vivos.

Assim, ao planejar trabalhar o conteúdo específico “energia solar” o docente favorece a interação dos alunos (seres humanos num contexto geral) com o meio natural e demais seres vivos, valorizando os aspectos intrínsecos, como sua identidade e cultura, e conhecendo os recursos que o ambiente propicia aos seres vivos. A compreensão desse ambiente possibilita a reflexão de como as diferentes formas de vida interagem em diversos ciclos da natureza.

A subcategoria constituída a partir das inferências sobre os “Conteúdos interdisciplinares” apontadas nos PTD em conformidade com os pressupostos da Educação Ambiental interdisciplinar elencados no quadro 08.

Considerando o caráter interdisciplinar da Educação Ambiental, a escola assume como um campo privilegiado o seu desenvolvimento.

Assim, como aponta Pombo (1993, p. 13), a interdisciplinaridade, caracteriza-se como

Qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum. A interdisciplinaridade implica, portanto, alguma reorganização do processo de ensino/aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação dos professores envolvidos. Conforme os casos e os níveis de integração pretendidos, ela pode traduzir-se num leque muito alargado de possibilidades: transposição de conceitos, terminologias, tipos de discurso e argumentação, cooperação

metodológica e instrumental, transferência de conteúdos, resultados, exemplos, aplicações, etc.

Com intuito de enfatizar o processo de aprendizagem mais dinâmico, encontra-se na união entre diversas áreas do saber, uma boa oportunidade para trabalhar de forma interdisciplinar no contexto escolar, possuindo assim um campo de exploração de situações que podem ultrapassar os limites de cada disciplina, ou seja, apontando novos olhares sobre determinado conteúdo e enriquecendo as atividades na sala de aula.

No PTD do 1º ano do Ensino Médio da disciplina de Educação Física elaborado pelo professor (D5) as questões ambientais são apresentadas pelo conteúdo estruturante *“Saúde e meio ambiente”* e no encaminhamento metodológico *“(…) visando a qualidade de vida, porque esta abordagem traz subsídios e informações para a importância das atividades físicas como uma prática regular no dia a dia, buscando saúde para o ser humano no ambiente.”*

É de fundamental importância o enfoque da disciplina de educação física sobre forma interdisciplinar elencada pelo docente (D5) que faz a junção dos conceitos de saúde e ambiente pensando na qualidade de vida do homem. A educação ambiental induz a um desenvolvimento de conhecimentos interdisciplinares como um processo de intercâmbio entre as instâncias educativas e não como uma disciplina estanque no processo de ensino e aprendizagem. A inserção dos conteúdos relacionados a saúde na perspectiva da Educação Ambiental está em concordância com as DCN para a Educação Ambiental (1999) que visa contribuir para valorizar os conhecimentos da área da saúde *“com ênfase na promoção da saúde para melhoria da qualidade de vida”* (BRASIL, 2013, p. 552).

De acordo com Sauvé (2005a, p. 41) esta percep o do docente (D5) está em conformidade com a corrente Holística, na concep o ambiente de *“Total, Todo O Ser”* que tem por objetivo *“Desenvolver as múltiplas dimensões de seu ser em intera o com o conjunto de dimensões do meio ambiente.”* Contudo, este mesmo docente não elenca as questões ambientais em nenhum outro PTD, demonstrando que este cont eudo   específico do 1º ano do Ensino Médio, desconsiderando a Lei n  9795 de 1999 de que a *“Educa o Ambiental  *

componente essencial e permanente da Educação Nacional” (BRASIL, 2013, p. 551).

Em todos os Planos de Trabalhos Docentes da disciplina de Inglês dos docentes (D7 e D12) referentes aos 6º; 7º; 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e a 1ª; 2ª e 3ª série do Ensino Médio contemplam a mesma indicação sobre a educação ambiental que

(...) será trabalhada dentro dos gêneros textuais, de forma interdisciplinar com os temas: drogas, meio ambiente entre outros que possibilitem o estímulo do pensamento crítico do aluno, favorecendo suas atitudes na comunidade (D7 e D12).

Este PTD está em concordância com as flexibilidades que o DCE de língua inglesa oferece, pois ressalta que *“o aluno poderá utilizar-se de textos de diferentes estruturas, trabalhar temas relevantes do cotidiano e suas culturas, verbais e não verbais (...)”* (PARANÁ, 2008, p. 24). E com as DCN para a Educação Ambiental *“vivências que promovam o reconhecimento, o respeito, a responsabilidade e o convívio (...) a promoção do respeito às pessoas, culturas e comunidades”* (BRASIL, 2013, p. 552).

De acordo com a DCN (2013) a disciplina na Língua Inglesa integrada a parte diversificada com o intuito de *“enriquecer e complementar a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar”* (BRASIL, 2013, p. 32).

De acordo com os PTD da Língua Inglesa (D7 e D12), estes docentes possuem conhecimento de que a educação ambiental segue os princípios do trabalho interdisciplinar e ampara-se em Sato (2001) que para a autora, toda educação se não for ambiental, não deve ser considerada uma educação, pois abrange *“dimensões não somente naturais, mais igualmente culturais”* (SATO, 2001, p 04).

No PTD da disciplina de Filosofia do docente (D16) da 2ª e 3ª série do Ensino Médio, os princípios da filosofia coincidem com os da educação ambiental, pois apresenta como encaminhamento metodológico *“(...) a reflexão e argumentação sobre os fatos cotidianos socioambientais, políticos e econômicos.”* O trabalho interdisciplinar faz da escola um espaço mais colaborativo, no qual

alunos e professores aprendem num processo de cooperação, a ter outras opiniões para diversos objetos ou conceitos formais de cada disciplina.

Em um contexto geral, elucidamos que em ambas as subcategorias, alguns docentes integrantes da pesquisa apresentam uma intenção de trabalho com a temática ambiental, contudo não estão embasados por referenciais teórico-metodológicos em concordância com as leis das “Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), as Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná: Educação Ambiental (DCEEA)”, pois os citaram sem demonstrar ação consciente da obrigatoriedade desta temática em toda a Educação Básica e Superior.

De acordo com as nossas análises do PTD, concordamos com Guimarães (2004), quando afirma que as temáticas ambientais são abordadas de forma superficial, o que dificultam a reflexão e o questionamento em relação as causas que provocam o surgimento dos problemas ambientais nas suas comunidades.

Os indícios de trabalho com a temática “Educação Ambiental” no PTD está relacionado ao conteúdo específico da disciplina como cita os docentes de Geografia (D3) e de Ciências (D9), contudo mesmo em outros PTD da disciplina de Geografia nas séries do Ensino Médio e de Ciências do 8º e 9º ano não contemplam a temática ambiental estando voltado exclusivamente para os conteúdos específicos das disciplinas. Destacamos os PTD da disciplina de Inglês, ambos os docentes (D7 e D12) enfatizaram a educação ambiental de forma interdisciplinar nos gêneros textuais. O mesmo poderia ter sugerido o docente de Língua Portuguesa, que também trabalha com gêneros textuais, mas não pudemos identificar este assunto.

Concomitantemente, buscamos identificar nos PTD dos docentes entrevistados, os pressupostos da Educação do Campo de acordo com Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná da Educação do Campo (PARANÁ, 2010) em relação às concepções de mundo, escola, conteúdos e metodologias de ensino e a avaliação, valorizando as singularidades regionais e locais como sugere a respectiva DCE. A partir das análises elaboramos a subcategoria Educação do Campo que foi contemplada por

apenas três docentes (D1), (D3) e (D4) das respectivas disciplinas: Matemática, Geografia e Arte, expressos no quadro 09.

Quadro 09: Categoria 2: Indicações da Educação do Campo nos PTD.

Categoria	Subcategorias	Unidades de registros	Subunidades de registros
Educação do Campo	Contextualização da realidade do aluno e da comunidade do campo	D1	1 ^a ; 2 ^a ; 3 ^a
		D3	6 ^o ; 7 ^o
		D4	7 ^o ; 9 ^o

Fonte: a autora

A partir das inferências nos 47 PTD analisados Os Planos de Trabalhos Docentes da disciplina de matemática (D1), expressou os princípios da Educação do Campo nas séries 1^a; 2^a e 3^a do Ensino Médio, no item dos encaminhamentos metodológicos, “(...) *possibilita a discussão crítica e análise da realidade na comunidade*”, que oferece a oportunidade do professor organizar os conteúdos básicos em consonâncias com a DCE da Educação do Campo do Paraná que retrata o ambiente escolar como “A escola é o lugar das relações educativas formais. O mundo atual, porém, exige que na escola sejam valorizados lugares em que acontece a educação, na sua vertente informal e não-formal” (PARANÁ, 2010, p. 49).

Encontramos indícios da Educação do Campo Planos de Trabalhos Docentes dos 6^o; 7^o e 9^o anos do Ensino Fundamental da disciplina de Geografia (D3). A DCE da própria disciplina converge com os objetivos da DCE da Educação do Campo, pois favorece a discussão e o encaminhamento metodológico de acordo, bem como alguns conteúdos básicos e específicos que estão elencados, como o PTD do 6^o ano:

Conteúdo específico: Lugar onde vivo. (...) Encaminhamento metodológico: (...) argumentar aos alunos sobre o gostar do lugar onde vivem. (...) Objetivo específico: Compreender a relação do lugar onde vivem com as formas de trabalho. (...) (D3).

De acordo com Damasceno (1993) o estudo das atividades dos povos do campo é uma maneira de aprofundar as concepções de trabalho no ambiente

escolar, qualificando os modos de produção por meio das ações humanas.

O meio onde vivem e o trabalho que executam os filhos e os próprios camponeses no ambiente, permite que a educação do campo reflita com os alunos sobre a organização da sociedade e a importância do papel de cada cidadão na comunidade e posteriormente no âmbito regional.

Nesse plano de trabalho docente do 6º ano (EF) de geografia está de acordo com a DCE da Educação do Campo (PARANÁ, 2010, p. 46) pois enfatiza que

Na escola, a criança precisa aprender mais sobre os diferentes tempos e lugares (...) é fundamental garantir que a realidade do campo, com sua diversidade, esteja presente em toda a organização curricular (...) é sabido que no campo, faz parte da educação da criança e do jovem o acompanhamento das atividades que os pais realizam na lavoura (...).

O docente (D3) demonstra ter conhecimento da DCE da Educação do Campo e elucida sua aplicabilidade na prática pedagógica, pois articula o objetivo e o conteúdo específico com o encaminhamento metodológico garantindo a aproximação disciplinar da cultura da comunidade do campo da escola com os saberes específicos da área do conhecimento.

No PTD do docente (D3) do 7º e do 9º ano encontramos o seguinte encaminhamento metodológico:

Desenvolver a capacidade de observar, interpretar, analisar e pensar criticamente sua realidade, para melhor compreendê-la e, identificar a possibilidade de transformação no sentido de superar suas contradições (D3).

Esse também é um princípio da Educação do Campo que visa a possibilidade de formar cidadãos conscientes nas relações socioespaciais de sua localidade e sugere análises dos conflitos e contradições culturais, sociais, econômicas e políticas, relacionando os conteúdos trabalhados com a contemporaneidade e o cotidiano do aluno (PARANÁ, 2010).

O PTD da disciplina de Arte (D4) do 7º ano (EF) contemplou a Educação do Campo no encaminhamento metodológico que relata o trabalho da cultura popular com o cotidiano dos alunos, suas características da comunidade sobre as

danças, a músicas e as artes visuais.

Desse modo, percebemos a necessidade de discutir no grupo de estudos alguns referenciais sobre o histórico da educação ambiental e de seu contexto de interdisciplinaridade, as diferentes concepções de educação ambiental (Sauvé, 2005a), a DCE da Educação Ambiental e a importância da formação do professor para atuar na educação básica à fim de que possa subsidiar o diálogo em educação ambiental e promover a mudança na práxis docente dos envolvidos no projeto na escola do campo.

Diferentemente da Educação Ambiental, a Educação do Campo foi incluído nos PTD por demonstrar relação do conteúdo e do encaminhamento metodológico de acordo com a comunidade local, valorizando a cultura, o espaço geográfico local e a intenção de formar cidadãos críticos e ativos na sociedade. Uma parte dos indícios encontrados nos PTD está relacionada ao conteúdo específico de geografia, que também é eixo temático da Educação do Campo. Mas as disciplinas de matemática e arte elucidam os problemas e a valorização das diversas modalidades de arte da cultura local.

Reafirmando as ideias de que a escola do campo ainda é vista pelos próprios educadores e educadoras como a continuidade da extensão da escola urbana, afirma Arroyo; Caldart e Molina (2004, p. 138) “escola do campo como aquilo que sobra depois do perímetro urbano. (...) Essa (...) é a compreensão que muitos profissionais da educação têm do campo, assim como boa parte da população urbana.

E, analisando as referências bibliográficas dos PTD, verificamos que são citados no Projeto Político Pedagógico de outros colégios, inclusive da zona urbana do mesmo município e também de outro município vizinho. No total de 27 PTD analisados, encontramos isso em 18 deles dos respectivos docentes (D2, D4, D7, D12 e D13) e, em um PTD foi identificado o nome do diretor de uma instituição da zona urbana (D4: 6ºano), apenas os docentes das disciplinas de Ciências (D13) Geografia (D3) Matemática (D1) citam o PPP do colégio do campo.

Com isso concluímos que os PTD precisam ser repensados e (re)adequados para a Educação do Campo, modalidade a qual pertence a instituição, pois a maioria dos docentes não demonstraram ter conhecimento do PPP da instituição, assim como das DCEs de Educação Ambiental e do Campo.

Reforçando aqui, mais uma justificativa para nossa contribuição enquanto pesquisadoras para o desenvolvimento de um grupo de estudos e se faz necessário destacar a importância da construção coletiva do PPP da instituição escolar, bem como do conhecimento de seu conteúdo por todos os integrantes do processo pedagógico e sugerir a atualização do PPP da instituição; as temáticas “Educação Ambiental” para que tenham conhecimento do histórico; do seu contexto de interdisciplinaridade; de diferentes concepções de educação ambiental; da educação ambiental crítica e da “Educação do Campo” discutindo os conteúdos da DCEEC e contribuir para a qualificação da formação dos docentes da instituição participante da pesquisa possibilitando as discussões práxis da educação ambiental como política pública nas instituições educacionais acerca do contexto social da comunidade na qual a escola do campo está inserida.

CAPÍTULO VI

CAMINHOS NA PESQUISA: a educação ambiental na escola do campo

Escrever significa fidelidade a uma verdade que nos foi revelada e que se revela a quem escreve no próprio ato de escrever, ou quando ele aceita praticar a ascese da reflexão embebida de fé sobre si mesmo, para perceber na própria história os feitos de um mistério de amor sempre imprevisível e inédito, um mistério que vai sempre além do que nós poderíamos crer ou imaginar, que ultrapassa nossos desejos e nossas depressões, que supera também a nossa pouca fé. Nesse sentido, o ato de escrever se transforma na mais alta forma de pensar.

Julien Green

6.1 Entrevistas: das falas e silêncios apresentam-se os sujeitos

A instituição escolar é um espaço social onde a educação desenvolve processos dialéticos, históricos e globais para a compreensão da realidade e assim, proporcionar sua transformação (VYGOTSKY, 1993; FREIRE, 2002). Para que isso torne-se concreto, o espaço escolar é o solo inicial para se desenvolver os processos de ação-reflexão-ação comprometidos com ações transformadoras da sociedade e a ênfase desses processos deslocam-se entre as *práxis* pedagógicas e a sociais, centrados na relação da compreensão e transformação.

Dessa forma, construir uma pesquisa é compreender a realidade a partir de um recorte de tempo, espaço e sujeitos, pelas falas dos sujeitos que remetem a lembranças e apontamentos significativos nos seus trabalhos, que merecem ser reveladas, pois demonstram os resultados dos envolvidos no processo de construção e (re)construção de experiências vivenciadas na educação ambiental e do campo na educação básica na rede pública do Estado do Paraná.

O conteúdo das entrevistas foi agrupado em dez categorias e suas respectivas subcategorias, as quais são decorrentes das respostas dos próprios

sujeitos entrevistados. As categorias constituíram os eixos norteadores para a análise da temática, conforme explicitado a seguir:

- Categoria 1: Perfil dos entrevistados
- Categoria 2: Concepções de Educação Ambiental
- Categoria 3: Educação Ambiental na formação educacional
- Categoria 4: Educação Ambiental na educação formal
- Categoria 5: Práxis da Educação Ambiental no colégio do campo
- Categoria 6: Temáticas relacionadas a Educação Ambiental no colégio do campo
- Categoria 7: Métodos de avaliação na Educação ambiental no colégio do campo
- Categoria 8: Educação Ambiental no conteúdo curricular do colégio do campo
- Categoria 9: Diretrizes Curriculares Estadual da Educação do Campo na práxis docente
- Categoria 10: Característica do educador ambiental para a educação do campo

As respectivas categorias foram construídas a partir dos objetivos traçados, das perguntas lançadas e dos recortes das entrevistas transcritas e analisadas pelos referenciais de análise de conteúdos de Bardin (2010) para legitimar os primeiros contatos com os integrantes da pesquisa.

6.1.1 Categoria 1: Perfil do entrevistados

Nessa categoria, delineamos o perfil da formação acadêmica e profissional dos sujeitos integrantes da pesquisa como uma estratégia básica para adentrarmos ao (des)conhecido pessoalmente, asseguramo-nos em Facci (2004, p. 25), pois “em todos os momentos, é necessário analisar a profissão docente levando em consideração aspectos singulares e aspectos universais,

desenvolvidos a partir de transformações históricas”, para assim compreendermos o docente com sua identidade profissional.

6.1.1.1 Categoria 3: Perfil dos Docentes e equipe pedagógica

Os primeiros a integrarem o grupo de pesquisa como protagonistas *in lócus* e que aceitaram participar das entrevistas e posteriormente de um grupo de estudos sobre a temática Educação Ambiental na escola do campo foram: treze docentes, um diretor e os dois integrantes da equipe pedagógica da instituição, justifica-se a subcategoria docentes pela atuação de todos os entrevistados seja no momento atual ou em outros período.

Ao tecermos comparações entre a formação acadêmica (graduação e especialização) e o tempo de trabalho na escola do campo, procuramos evidenciar que a trajetória educacional é um dos primeiros passos para conhecermos o universo escolar, suas características e seus anseios nas suas atividades pedagógicas.

Por meio das entrevistas (Anexo 2) estruturamos uma tabela que demonstra a especificidade da formação acadêmica, os cursos de especializações, a disciplina que leciona, bem como o período de atividade na função e de atuação no colégio do campo e em outro estabelecimento expressos no quadro 10.

Quadro 10: Categoria 3: Formação acadêmica, disciplina e tempo de atuação dos integrantes do grupo de estudo.

Identificação	Graduação Ano de conclusão	Pós Graduação Ano de conclusão	Disciplina que leciona na instituição	Vínculo e Experiência na docência/ função	Atuação no colégio do campo
D1	Matemática: 2004	Ed. especial: 2010	Matemática	QPM: 8 anos	4 anos
D2	Pedagogia: 2008	Ed. especial: 2010	Sociologia	PSS: 5 anos	3 anos
D3	Relações Internacionais: 2004 Pedagogia: 2008 Geografia: 2014	Logística e planejamento empresarial: 2005 Gestão: 2007 Ed. especial: 2012 Psicopedagogia : 2013	Pedagoga e geografia	PSS: 4 anos	4 anos

D4	Arte: 2005	Artes visuais: 2007 Ed. Especial: 2010	Arte	QPM: 8 anos	4 anos
D5	Ed. Física: 2004	Ed. Especial: 2009 Fisiologia do exercício: 2010 Educação física escolar: 2010	Ed. Física	PSS: 10 anos	6 anos
D6	Ciências Biológicas: 1987	Ed. básica e interdisciplinari dade: 1999 Ed. do campo: em curso	Direção escolar	QPM: 30 anos	30 anos
D7	Letras/Inglês: 2010	Ensino de língua inglesa: 2011 Neuroped. 2012 Ed. Especial: 2014	Inglês	PSS: 4 anos	6 meses
D8	Ciências Biológicas: 2009	Ed. especial: 2010 Ed. infantil: 2011 Ed. do campo: 2013	Biologia	PSS: 4 anos	6 meses
D9	Ciências Biológicas: 2012	Educação, Arte e terapia: 2013 Ed. especial: 2013	Ciências	PSS: 2 anos	8 meses
D10	Pedagogia História: Geografia: 2005	Ensino de História, Geografia: Psicopedagogia e Impactos Ambientais: 2005	Pedagogo	PSS: 25 anos como pedagogo e 40 anos: docente	40 anos
D11	Letras - 1991	Língua Portuguesa e Literatura: Educação do Campo: 2011	Língua Portuguesa	QPM: 23 anos	23 anos
D12	Letras – Inglês - 1996	Ensino de Língua Inglesa: 2001; Língua Portuguesa: 2002	Inglês	QPM: 18 anos	18 anos
D13	Biologia - 2013	Ed. do Campo: 2014	Ciências e Biologia	PSS: 3 anos	1 ano

		Ed. especial: 2013 Gênero e diversidade: em curso			
D14	Física 2012	Ed. especial: 2013 Psicopedagogia 2014 Tutoria à Distância: em curso	Física	PSS: 2 anos	1 ano
D15	Pedagogia 2010	Ed. especial: 2013	Pedagoga	PSS: 2 anos	1 ano
D16	Filosofia 2012	Ed. do Campo: 2014 Ed. Especial: em curso Ed. de Jovens e Adultos: 2013	Filosofia	PSS: 3 anos	2 anos

A formação acadêmica, os cursos de pós graduação (especialização) e a experiência que o docente possui são significativos para a prática pedagógica. Segundo Veiga (2014, p. 26)

A formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar.

O processo de formação do docente inicia-se com a educação básica, tem sequência na graduação, especificidade na pós graduação e anseios contínuos na prática pedagógica e nos cursos de formação continuada, ou seja, a formação do professor é marcado por um início, com inúmeras ressignificações ao longo do percurso o que o impulsiona a dar continuidade nos mais diversos campos dos saberes. Corroborando Veiga (2014) considera a formação do professor inacabada, pois vincula-se a história de vida dos sujeitos movidos pelo contexto social e político, pelas práticas pedagógicas e pela identidade de cada profissional.

O corpo escolar integrantes do grupo de pesquisa é formado por docentes, diretor e membros da equipe pedagógica, com formação acadêmica em licenciatura plena concluídos entre os anos de 1987 – 2013.

Percebemos que os docentes (D6, D11, D12) que concluíram o ensino superior nas décadas de 1980 e 1990, antes da promulgação da LDB, Lei nº 9394/96 sentiram a necessidade de retornar aos estudos em função das modificações nos currículos da Educação Básica e estes os fizeram por meio dos cursos de pós graduação em Educação Básica e interdisciplinaridade: 1999 (D6), Língua Portuguesa e Literatura: 2001 (D11) e Ensino de Língua Inglesa: 2001 e Língua Portuguesa: 2002 (D12), visto que as DCE do Estado do Paraná são fundamentadas em Gasparini e Saviani pautando na pedagogia histórico - crítico.

Percebemos que alguns docentes iniciaram a carreira do magistério sem ter o ensino superior (D6 e D10), apenas com a formação do Ensino Técnico do Magistério, atualmente Formação Docente. Esse é um fato importante a se destacar, pois demonstram que os mesmos buscaram a formação acadêmica depois do ingresso no trabalho, corroborando com promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96 e as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, que determina que todo docente da Educação Básica seja graduado e licenciado atuando especificamente de acordo com sua formação do Ensino Superior.

Alguns docente do grupo iniciaram o trabalho como docente ainda na fase acadêmica (D5, D7, D9, D13, D16). Exatamente, a metade dos docentes da instituição (D1, D2, D3, D4, D5, D7, D8, D10) graduaram-se entre os anos de 2004 – 2010 e os docentes (D3, D9, D12, D13, D16) são recém formados, graduados entre os anos de 2012 e 2014. Os docentes (D3 e D10) possuem três cursos de ensino superior e, atualmente são pedagogos na instituição, mas atuaram como docente na disciplina de geografia no mesmo local.

A preocupação com a realização do curso de especialização é frequente no grupo, pois todos realizaram cursos de e pós graduação *Latu sensu* em diversas áreas de Educação, destacamos que a maioria desses sujeitos possuem especialização em Educação Especial (D1, D2, D3, D4, D5, D7, D8, D9, D13, D14 e D16 – em curso), e apenas os docentes (D1 e D2) possuem uma única especialização, inclusive esta é na área de Educação Especial. Esse curso foi muito procurado em função de oferecer a oportunidade do docente trabalhar nas escolas especiais e ainda, houve a implantação das salas de recursos no Ensino Fundamental.

Para PARANÁ (2006, p.39)

O desafio da inclusão escolar é enfrentado como nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a criar oportunidades efetivas de acesso para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, e, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, inclui à Educação Especial na modalidade de educação escolar, preferencialmente ofertada no ensino regular para alunos com necessidades especiais, assegurando, quando necessário, apoio especializado na escola regular, à fim de atender as especificidades dos educandos oriundos da educação especial ou mesmo da educação regular, assegurando currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica (BRASIL, 1996).

No Estado do Paraná, o processo de inclusão na educação é ofertada no ensino regular e com salas de apoio e recursos (PARANÁ, 2009, s/p):

No Paraná, essa inclusão educacional é um projeto gradativo, dinâmico e em transformação e em sua fase de transição exige do Poder Público, o absoluto respeito e reconhecimento às diferenças individuais dos alunos e a responsabilidade quanto à oferta e manutenção de uma Rede de apoio composta por serviços apropriados ao seu atendimento, tais como, Sala de Recursos de 5ª a 8ª séries na área da deficiência intelectual e transtornos funcionais do desenvolvimento, sala de recursos na área das Altas habilidades/superdotação para enriquecimento curricular, sala de recursos para alunos com transtornos globais do desenvolvimento (...).

Entre os períodos de 2000 a 2002, intensificou-se o processo de discussão da inclusão no sistema de educação do Estado do Paraná que resultou na elaboração do documento “Educação inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná” sistematizando a política pública de inclusão educacional. Assim como despertou nos docentes a necessidade de ter acesso as leis da educação inclusiva e do trabalho pedagógicos adequados para a formação do aluno especial no sistema regular de ensino, justificando a quantidade de docentes com

especialização em Educação Especial, mesmo tendo outro curso de especialização na área específica de formação.

Em relação a temática específica da Educação Ambiental, apenas o docente (D10) realizou um curso de especialização na área de Impactos Ambientais no ano de 2005, evidenciando que o grupo de estudos poderia ser um ambiente favorável para os diálogos acerca da temática.

Os docentes (D8 e D11) cursaram a especialização em Educação do Campo entre os anos de 2011 – 2013 e os docentes (D6, D13 e D16) estão cursando. Percebemos aqui que os docentes estão empenhando-se na formação continuada, buscando o conhecimento para suas práxis pedagógicas, confirmamos isso também analisando o vínculo profissional destes professores.

A Secretaria do Estado do Paraná, lançou um edital em 2013 (PARANÁ, 2013, p. 141) que favorecia (em pontuação) o professor PSS que tivesse a especialização em Educação do Campo para ministrar aulas nestes estabelecimentos

Certificado de curso de Pós-graduação (lato sensu ou stricto sensu) na Diversidade Escolar (Ed. Campo. Indígena e Quilombola); Certificado ou Certidão de conclusão de curso de Especialização, em nível de pós graduação - lato sensu, acompanhada de Histórico. Pontuação: 10 pontos (máximo 1 curso).

Contudo os docentes (D11 e D6) são QPM, o (D6) está cursando a especialização, enquanto que o docente (D11) concluiu o curso em 2011, um das primeiras turmas de especialização em Educação do Campo pela Universidade Federal do Paraná, demonstrando que tiveram interesse em adquirir conhecimento sobre a área, mesmo atuando a mais de 20 anos no mesmo estabelecimento de ensino, ou seja, na educação do campo.

Os docentes (D8, D13 e D16) são contratados pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS) e podem ser favorecidos com esta especialização, pois pontuam a mais no item especialização quando selecionam a opção Educação do Campo para ministrar aulas ou para atuar como pedagogo. Porém identificamos que os demais docentes (D1, D2, D3, D4, D5, D7, D9, D10, D12, D14, D15) não possuem esta especialização, tão pouco nenhum entre todos os envolvidos realizaram uma especialização na temática da Educação Ambiental corroborando que a

participação das discussão no grupo de estudo constitui-se num espaço para colaborar com as atividades de ensino e aprendizagem na Educação do Campo.

No tocante ao vínculo profissional, os docentes (D1, D4, D6, D11 e D12) são pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério, ou seja, são docentes efetivos e trabalham na instituição há 8 anos (D1 e D4), 18 anos (D12), 23 anos (D11) e 30 anos (D6), este vínculo assegura a estabilidade trabalhista ao docente, garantindo-lhe o direito a continuidade de suas propostas de trabalho, conhecimento da instituição e da comunidade escolar, proporcionando um trabalho mais diferenciado e adequado a Educação Básica local.

Os docentes (D2, D3, D5, D7, D8, D9, D10, D13, D14, D15) são contratados pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), suas atividades pedagógicas são muito importantes, pois no processo de ensino e aprendizagem para com os alunos não há distinção de vínculo empregatício dos docentes, contudo estes também precisam estar motivados a exercer a profissão e muitas vezes adaptar seus horários na instituição com outros empregos fixos ou mesmo temporários, pois normalmente não podem ter dedicação exclusiva à docência em função da instabilidade.

Segundo Gouveia et al (2006, p. 261) no seu trabalho “Custo-aluno-ano e a situação dos profissionais da educação” o vínculo empregatício e a rotatividade dos docentes influenciam na qualidade da práxis pedagógica.

A possibilidade de organização do esforço coletivo em torno de um projeto de escola de qualidade implica necessariamente que os profissionais da educação, sobretudo os professores, tenham uma relação estável com a escola. Apesar disto ser consenso entre os diferentes sujeitos entrevistados e entre os pesquisadores, ainda encontra-se, em muitos casos, rotatividade de pessoal, multiplicidade de vínculos empregatícios, e a decorrente extensão da jornada de trabalho docente, como fatores que dificultam o desenvolvimento de um trabalho de qualidade nas escolas.

Nesse sentido a contratação temporária de docentes (PSS), além de ter um impacto negativo na qualidade do ensino oferecido nas escolas, por haver sempre necessidade de novas contratações pode-se considerar que a rotatividade docente impede a interação do docente – discente – pratica pedagógica –

comunidade escolar não almejando um dos princípios da Educação Ambiental e do Campo, a interação práxis docente e a comunidade escolar.

É interessante, neste caso destacar o tempo de docência dos integrantes do grupo de estudo, pois possuem uma média de 3 anos de docência e, na Educação do Campo, contudo os docentes QPM apresentam um tempo significativo de trabalho na instituição, inclusive o atual pedagogo (D10) trabalha no colégio desde a sua fundação, há 40 anos. Os docentes (D6, D11, D12) possuem 30; 23 e 18 anos de docência, enquanto que o docente PSS (D5) tem 10 anos de serviço nesta mesma instituição.

Concluimos que há uma grande rotatividade de professores neste estabelecimento, mas há alguns que fazem parte da instituição a mais tempo. Destacando para o trabalho neste colégio, os docentes (D7, D8 e D9), iniciaram seus trabalhos a poucos meses; os docentes (D13, D14 e D15) possuem um ano de experiência, os docentes (D16, D2, D3 e D5) trabalham no colégio há 2, 3, 4 e 6 anos respectivamente, reforçando assim que grande parte dos docentes trabalham na instituição a menos de 3 anos.

O vínculo profissional (QPM ou PSS) e a experiência docente, embora importantes, não são garantia absoluta da integração do docente com a comunidade escolar, porém acreditamos que possa contribuir significativamente para a dimensão qualitativa do trabalho pedagógico da instituição.

Pela análise do perfil profissional dos sujeitos do grupo de pesquisa, atualmente, a formação acadêmica dos docentes atuantes na educação do campo tem demonstrado uma evidente reestruturação, que foram ocorrendo por meio da implantação de políticas e reformas educacionais, pelas necessidades do próprio ambiente de trabalho e pelas oportunidades geradas pelos cursos de especialização descentralizados que buscam contribuir para a melhoria dos sistemas educacionais e, especialmente com a formação docente na Educação Básica.

6.1.1.2 Categoria 4: Perfil dos Agentes educacionais

A participação dos agentes educacionais I e II no grupo de pesquisa, aconteceu de forma inesperada, pois a proposta inicial não os incluía no grupo de estudos, apenas os docentes. Contudo, a contribuição desses sujeitos vem ao

encontro das ideias de Pimenta (2005) em relação aos pressupostos da pesquisa-ação que fazem parte de um grupo (comunidade escolar) com objetivos comuns, interessados em um problema que emerge do contexto social atual e com possibilidades de desempenharem seus papéis da educação básica.

Após a entrevista, elaboramos o perfil dos agentes I e II no quadro 11, na identificação buscamos informações acerca dos seus cargos, o tempo de trabalho, o vínculo profissional e a escolarização de cada profissional na instituição:

Quadro 11: Categoria 4: Perfil dos Agentes educacionais (AE) I e II

Identificação	Cargo	Tempo de trabalho	Vínculo profissional	Graduação Ano de conclusão	Especialização Ano de conclusão	Curso pró-funcionário
AE1	AE I	22 anos	QFEB	—	—	Realizou em 2009
AE2	AE I	22 anos	QFEB	—	—	Realizou em 2009
AE3	AE I	22 anos	QFEB	—	—	Realizou em 2012
AE4	AE II	4 anos	READ	Letras/ Inglês	Ed. do Campo Ed. Especial	Não
AE5	AE II	4 anos	READ	Administração	Ed. do Campo	Não

Fonte: a autora

Os agentes educacionais I possuem 22 anos de serviço na instituição, são concursados, pelo vínculo QFEB (Quadro de funcionários da Educação Básica) e realizaram o curso “Prófuncionário” – Programa Nacional de Valorização dos Trabalhos em Educação, no âmbito do Estado do Paraná. Este curso é oferecido aos agentes educacionais I e II desde o ano de 2006 com o objetivo de qualificar os agentes educacionais em Nível Técnico, pautando-se na Resolução nº 05/05 e o Parecer nº 16/05, ambos do CNE e do Conselho Estadual de Educação, a Resolução n. 4111/06 (PARANÁ, 2006, p. 1) dispõe em seus artigos:

Art.1º Autorizar o PROFUNCIONÁRIO – Programa Nacional de Valorização dos Trabalhos em Educação, no âmbito do Estado do Paraná, como experimento pedagógico, sob a coordenação executiva do Departamento de Educação Profissional da Secretaria de estado da Educação, a partir de março de 2006.

Art.2º identificar os cursos técnicos, em nível médio, que fazem parte do PROFUNCIONÁRIO: Gestão Escolar, Alimentação

Escolar, Meio Ambiente e Infra -Estrutura Escolar e Multimeios Didáticos, na Área Profissional de Serviços de Apoio Escolar.

§1º A carga horária total de cada curso será de 1.260 (um mil, duzentos e sessenta) horas (...)

§2º (...) compostos por dois blocos:

Formação Pedagógica – 460 (quatrocentos e sessenta) horas;

Formação Técnica – 800(oitocentas) horas.

§3º como requisito de acesso ao PROFUNCIONÁRIO, o aluno deverá:

- apresentar a conclusão do Ensino médio;
- ser funcionário estatutário pertencente ao Quadro Geral;
- trabalhar na área do curso pretendido;
- comprovar tempo de serviço.

Os agentes educacionais I da instituição pesquisada realizaram o curso Pró funcionário na área de Gestão Escolar, nos anos de 2009 (A1 e A2) e em 2012 (A3). Já os agentes educacionais II são profissionais contratados e de acordo com a Resolução n.4111/06 (PARANÁ, 2006) para participar do curso deve ser funcionário estatutário, pertencente ao Quadro Geral.

Os agentes educacionais I possuem o Ensino Médio, visto que é uma das exigências para participar deste curso, já os agentes educacionais II tem Ensino Superior. A agente educacional (A4) concluiu o curso de licenciatura em Letras/Inglês e a agente educacional (A5) o curso de bacharel em Administração e ambas participaram do curso de especialização em Educação do Campo. Percebemos aqui o interesse dos agentes educacionais em conhecer o campo de trabalho, pois a agente (A5) é da área de Administração e mesmo assim foi buscar informações acerca da temática, convergindo com suas funções no estabelecimento que atua como secretaria no colégio do campo.

Com a integração dos agentes educacionais I e II no grupo de estudos pautamo-nos na expressão “saber ambiental” de Leff (2001, p. 145) pois traz a emergência da construção de um novo saber sobre as concepções do progresso, sobretudo. na mudança de postura e da nova sociedade que a integra ao ambiente.

Problematiza o conhecimento fragmentado em disciplinas e a administração setorial do desenvolvimento, para construir um campo de conhecimentos teóricos e práticos orientado para a rearticulação das relações sociedade-natureza.

Os agentes educacionais I e II participam do processo educacional no ambiente escolar, sendo assim, colaboram com a formação dos novos sujeitos sociais num movimento dinâmico cuja abordagem traz aspectos políticos, sociais, econômicos e ambientais à fim de (re)construir as práticas sociais com ações conscientes, críticas e capazes de transformar a comunidade na qual a instituição está inserida e que os discente interagem num dado momento histórico.

6.1.2 Categoria 5: Concepções de Educação Ambiental na *práxis* docente

As concepções de Educação Ambiental para o contexto social está impregnado às condições socioambientais de cada sujeito, pois estamos vivendo um momento de crise ambiental à nível global, porém suas consequências são diferentes em relação aos grupos de seres humanos e demais seres vivos que habitam o planeta Terra.

Nessa perspectiva, as concepções de Educação Ambiental também acompanham os processos contínuos de inserção de novos saberes e conseqüentemente são formadas novas concepções mediante as ações do ser humano com o demais seres e com o ambiente que o cerca.

Assim, cientes de que não existe uma definição estática para a Educação Ambiental e salientando ainda, a relevância de trabalharmos com base na realidade da comunidade local, procuramos identificar as concepção de Educação Ambiental dos docentes e agentes educacionais que participaram da pesquisa.

Para isso, elaboramos a “Categoria 5: Concepções de educação ambiental na *práxis* docente” com base nas análises das transcrições das entrevistas e de acordo com as inferências nas próprias concepções dos docentes originando as respectivas subcategorias e classes apresentadas no quadro 12:

Quadro 12: Categoria 5 – Concepção de Educação Ambiental na *práxis* docente

Categoria	Subcategoria	Classes	Unidades de registro
Concepção de Educação	Orientar	Preservação	D2, D7, D12
		Cuidado	D2, D3, D4, D5, D12

Ambiental na <i>práxis</i> docente	Trabalhar	Normas e Leis	D3
		Conteúdos Disciplinares	D3
	Educar	Totalidade	D5, D8, D9, D11 D6, D9, D10, D11

Fonte: a autora

Definimos como subcategorias as ações de orientar, trabalhar e educar como funções distintas na *práxis* docente. O significado etimológico da palavra “orientar” é o mesmo que aconselhar e, na prática pedagógica, na educação básica, orientar está mais relacionado a informar, passa a ser um trabalho voltado para a pedagogia tradicional, na qual o professor faz o papel de transmissor de informações que foram por ele selecionadas ou a pedido da equipe pedagógica, direção, NRE, SEED e, também acontece o repasse de informações em relação a saúde por solicitação dos departamentos de saúde municipal e estadual.

O significado de “trabalhar” na *práxis* docente relaciona-se as ações de desenvolvimento de um assunto ou conteúdo, num momento específico, por decisão do próprio professor, das ações coletivas da instituição escolar, por solicitação dos membros do NRE ou da SEED. Esse trabalho caracteriza-se por proporcionar a interação do professor – tema – aluno, apenas num dado período de tempo, com base nas tendências da pedagogia libertadora.

A *práxis* docente de “educar” está voltada para o trabalho contínuo, planejado para ser desenvolvido em diversos momentos do período letivo, sem a determinação de datas previstas, mas pelo conhecimento do professor da relevância da interação das ações envolvendo professor – tema – planejamento – ação pedagógica/aluno – sociedade, seguindo os referencias da pedagogia histórico – crítica ou crítico-social dos conteúdos, visando a transformação da sociedade.

6.1.2.1 Orientar para preservação e cuidado

Essa subcategoria identifica a educação ambiental como uma ação voltada para a orientação de como preservar e cuidar do meio ambiente. Essa é uma tendência tradicional, muito divulgada nos primórdios da Educação ambiental

no Brasil, quando em 1972, na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente foi introduzido os princípios para a conservação e melhorar a qualidade do ambiente e assim, a vida dos seres humanos.

Sauvé (2005, p. 17) ressalta que é possível identificar algumas atividades de educação ambiental em mais de uma corrente ambiental “maneira geral de conceber e de praticar a educação ambiental”, dependendo do contexto no qual é analisado, como os dados revelados pelos docentes D2, D3, D4, D5, D7 e D12 que demonstravam suas concepções da educação ambiental:

D2: Pra mim educação ambiental é preservar o meio ambiente(...), é orientar os alunos como fazer isso.

D3: (...) envolve cuidar do meio ambiente, (...) envolve os cuidados de forma geral.

D4: O que eu entendo por educação ambiental ... o cuidado com o meio onde ele vive e com o corpo.

D5: Ah! É cuidar mais... assim ... do meio em que eles vivem.

D7: é orientar pra ... importância de se preservar o meio ambiente e não degradar o meio ambiente (...)

D12: é cuidar do ambiente (...) preservar as águas.

Esses docentes revelaram que suas noções de educação ambiental está voltada para a corrente conservacionista descrita por Sauvé (2005, p. 19) como “agrupa proposições centradas na conservação dos recursos, tanto no que concerne à sua qualidade quanto à sua quantidade: a água, o solo, a energia, as plantas e os animais, conservação da natureza, como da biodiversidade, trata-se, sobretudo, de uma natureza-recurso.”

As ações dos docentes D4, D5 e D7 também nos remete a corrente humanística da educação ambiental proposta por Sauvé (2005, p. 25) que define-a como à dimensão humana e “ao mesmo tempo da evolução dos sistemas naturais que a compõe e das populações humanas que estabeleceram nela suas trajetórias.”

Na *práxis* docente voltada para esse fim, percebemos que os docente D2, D3, D4, D7 e D12, pouco conhecem os pressupostos da educação ambiental,

repetem “slogans” vinculados pelas mídias e, principalmente nos inícios dos anos 1990, com destaque para a preservação dos recursos que o homem necessita para viver.

Não queremos negar a importância das ações de preservação e cuidado, contudo, é relevante destacar a falta de referencial teórico qualificável e atual que contribua para a formação de cidadãos críticos, aptos a construir e nortearem suas *práxis* docente com conhecimento de transformação de valores e exemplos de uma postura ética diante da sociedade.

6.1.2.2 Trabalhar com as normas e leis da educação ambiental, conteúdos disciplinares e conscientização ambiental

Entre as falas e silêncios durante a entrevista, analisamos que os docentes D3, D5, D8, D9 e D11 apresentam diversas *práxis* pedagógicas relacionadas a Educação Ambiental desenvolvidas nas perspectivas das correntes: naturalista, conservacionista, resolutiva, holística e *práxica* de Sauvé (2005) como apresentamos a seguir:

D3: Educa o ambiental   trabalhar as normas, as regras, tem a legisla o tudo isso   educa o ambiental. Em geografia principalmente a gente trabalha muito a educa o ambiental, e também em ciências.

D5: Educa o ambiental   a conscientiza o dos nossos alunos (...).

D8: Eu acho que   uma maneira de conscientizar os alunos do que está acontecendo no meio ambiente.

D9:   um jeito de conscientiza o ... que os alunos ... eles devem estar inseridos nesta educa o para eles ser bons cidadãos futuramente ... pensar no futuro melhor para seus descendentes e assim, no seu dia a dia, tentar rever atitudes e melhorias para si mesmo n  ... pensando mais no seu futuro.

D11: Eu entendo pelo trabalho que nós professores desenvolvemos com nossos alunos sobre como está o ambiente agora, como ele foi a um tempo atrás e como pode ficar daqui a uns anos.

A a o de trabalhar na sua essência está relacionado a exercer um ofício, empenhar-se para realizar uma tarefa e, assim, percebemos a diferença

entre o orientar e o trabalhar, pois o docente D3 revela que tem conhecimento das leis ambientais que muitos conteúdos disciplinares estão intimamente relacionados a temática ambiental, como sugere Tozoni-Reis (2002, p. 88)

(...) indica a educação, em particular em sua dimensão ambiental, como a preparação – no sentido de adaptação – intelectual dos indivíduos para viverem em sociedade de forma a garantir que os recursos naturais não se esgotem. Constatada a crise da utilização dos recursos naturais pelo desenvolvimento dos conhecimentos ambientais conquistados pelas ciências da natureza, a lógica que emerge do próprio desenvolvimento é a utilização racional destes recursos. Então, a educação ambiental tem como função adaptar os indivíduos à sociedade e esses às condições limitadas do ambiente natural.

Os docentes D5, D8 e D9 abordam o trabalho docente como práticas voltadas para a conscientização dos alunos. Contudo percebemos que a ação de conscientização relacionada a práxis docente está mais voltada para as correntes de educação ambiental naturalista, preservacionista e resolutiva, pois pautam-se em atividades sensoriais, experimentais, com enfoque nos recursos naturais que buscam despertar nos sujeitos o respeito pela natureza, a conservação dos ambientes naturais e a resolução imediatista de um determinado problema ambiental como lixo, nascentes e reflorestamento (SAUVÉ, 2005).

A perspectiva de conscientizar está relacionada as pesquisas de Paulo Freire, apesar de não ter sido cunhada por ele, mas foi quem a empregou em grande escala, pois, evidencia o processo de formação da consciência crítica em relação aos fenômenos da realidade, o que exige a superação das formas de consciência ingênua. Neste processo, os sujeitos se reconhecem no e com o mundo e, ao transformarem o mundo por meio de suas práticas, transformam também a si mesmos.

Em relação a práxis docente na educação básica, verificamos que o processo de conscientização defendido por Freire e propagado nos PTD, não acontece na íntegra, concretizando-se, muitas vezes, como um despertar para a sensibilização.

O ato de sensibilizar é a primeira etapa da conscientização pelos sujeitos para um determinado problema, visto que a educação ambiental na práxis docente, fundamenta-se na resolução imediatista de problemas ou identificação dos

mesmos. Sem os estágios envolvendo o pensamento cognitivo para as ações de reflexão para uma dada situação. Na *práxis* docente da educação básica, a função de sensibilizar gera conflitos de conceitos, pois refere-se a um movimento que nesse estágio pode ser percebido do ponto de vista individual, permitindo o esforço de transpor a emoção inicial do contato, acionando o mecanismo cognitivo do auxílio imediato, sem o devido conhecimento fundamento nas bases sociais, psicológicas, políticas, econômicas e ambientais.

As reflexões motivadas pela conscientização, com base nas mensagens externas, gera o pensamento no estágio subsequente da consciência, podendo assumir a forma de juízos, produzidos no pensamento abstrato, aprofundando a consciência sobre a compreensão do mundo pelos fatos reais da comunidade. Assim, pela ação própria dos sujeitos, quanto mais próximo está a construção do pensamento sobre a realidade, mais real é a possibilidade de novos conhecimentos gerar atitudes transformadoras e conscientes na sociedade.

6.1.2.3 Educar para a totalidade

Segundo Loureiro (2005), para que se compreenda um determinado fenômeno é necessário estabelecer relações que contribuam para sua formação no âmbito da totalidade complexa. Dessa forma, a corrente de educação ambiental da crítica social, abordada por Sauvé (2005, p. 30) defendendo que a essência desta corrente está “na análise das dinâmicas sociais que se encontram na base das realidades e problemáticas ambientais: análise de intenções, de posições, de argumentos, de valores explícitos e implícitos, de decisões e de ações dos diferentes protagonistas de suma situação”.

Nessa corrente abarcamos os discursos dos seguintes docentes entrevistados:

D6:   a educação que envolve tudo, não são a parte de plantas, de animais   o nosso espaço todo, ambiental, ambiente escolar, ambiente físico, ambiente natureza,   educar para viver bem.

D10:   educar para viver na sociedade,   chamar a atenção para os problemas e procurar soluções, se não tem solução, pelo menos diminuir as consequências que a nossa comunidade aqui está passando. Para mim, educação ambiental não   são na escola,

começa em casa, com os pais, vai para a igreja, para a agricultura, pra todos os lugares que nosso aluno vai. Se for bem trabalhado aqui na escola e em casa, as coisas melhoram... e toda a comunidade sai ganhando em qualidade da água, dos alimentos, dos seus trabalhos na roça de café, de morango, nas granjas de porco, de galinha e tudo mais que tem aqui no bairro.

D11: É um trabalho contínuo, de educar, de chamar a atenção pra tudo que acontece no nosso bairro, seja sobre água, veneno nas lavouras, sobre saúde mesmo... porque, pra mim a educação ambiental tem que atingi tudo.

As atividades identificadas pelos docentes como relacionadas a educação ambiental no colégio do campo que pautam-se na corrente crítica social, busca atingir a totalidade com vistas a provocar a transformação de realidades.

Defendemos o ato de educar para a totalidade quando o docente desenvolve atividades relacionadas a educação ambiental de forma interdisciplinar e durante o processo de educação formal, não vinculando a tempos fixos, datas comemorativas e assuntos exclusivamente naturais.

Acreditamos que o docente D6 e D10, contemplam a corrente da educação ambiental crítica social, porque mencionaram, em suas falas, os espaços sociais e físicos, incluíram o ser humano, plantas, animais e recursos num âmbito social e ambiental, visando ações voltadas para a comunidade do bairro.

Ressaltamos que ambos dos docentes são integrantes da instituição escolar desde a sua abertura, residem no bairro e são graduados nas disciplinas de Ciências e Geografia, respectivamente, possuem cursos de especialização na área de interdisciplinaridade na educação básica, ainda o docente D10, cursou uma especialização em gestão ambiental, com isso firmamos que para o sucesso da práxis pedagógica, envolvem diversos fatores como: a formação acadêmica e continuada e o convívio com a comunidade escolar onde a instituição está inserida, para assim, contribuir para a formação de juízos de valores críticos, criativos e que chegue a sociedade com vistas a propor situações de mudanças da realidade pensando no bem comum.

6.1.3 Categoria 06: Educação Ambiental na formação educacional

Essa categoria reúne as considerações relatadas pelos docentes e agentes educacionais acerca de uma situações vivenciadas com a educação

ambiental na educação básica, no ensino superior e em cursos de formação continuada. Observamos nas falas dos sujeitos que, ao menos uma parte do grupo participou de algumas atividades relacionadas a Educação Ambiental no decorrer da formação educacional, conforme indicado no quadro 13.

Quadro 13: Categoria 06: Educação Ambiental na formação educacional

Categoria	Subcategorias	Classes	Unidades de registro
Educação Ambiental na formação educacional	Educação Básica	Anos iniciais	A3, A4, A5
	Ensino superior	Licenciatura em geografia e ciências	D3, D9, D10, D13
	Formação continuada	Pró-funcionário e PDE	A1, A3, D4, D6

Fonte: a autora

Ao analisar a fala dos sujeitos entrevistados em relação ao período educacional que participaram de atividades com enfoque ambiental, percebemos que para os agentes educacionais as ações ambientais desenvolvidas na educação básica, ficou evidente, principalmente pelos dizeres:

A3: No primário os professores explicavam... falavam que tinha que cuidar do meio ambiente, da natureza...

A4: As professoras trabalhavam preservação da mata ciliar, limpeza do lugares cheios de lixo perto da escola, dava atividades pra gente fazer de tarefa para observar o que tinha de errado no quintal e depois a gente tinha que arrumar o quintal. Era legal a gente desenhava o antes e o depois.

A5: No ensino fundamental I e nos anos finais. As professoras ensinavam como não poluir o ambiente, não jogar nada fora do lixo da sala e do banheiro e sempre ensinava a aproveitar as embalagens de plástico.

Para o agente educacional I, A3, sua base das ações de educação ambiental está vinculada com as atividades que seu professor da educação básica proporcionou, visto que o mesmo não cursou o ensino superior. O que ficou marcado para esse sujeito é a ação de cuidar do ambiente, mais relacionado ao ambiente natureza, direcionado para florestas e margens dos rios. Essa abordagem é característica dos eventos iniciais da Educação Ambiental, ainda na década de 1970 e 1980, principalmente na rede de educação básica brasileira.

De acordo com as correntes da Educação Ambiental de Sauvé (2005), a concep o da agente A3, aborda as correntes naturalista/conservacionistas com enfoque nos movimentos ambientalistas, na visão de natureza intocável, adotando procedimentos de conserva o e vinculando as áreas das Ciências Biológicas e Geografia aos estudos das causas e consequências da degrada o ambiental priorizando a conserva o/preserva o.

Pelas falas das agentes educacionais II, A4 e A5, percebemos que suas concep es de educa o ambiental foram desenvolvidas a partir das atividades na educa o básica, principalmente nos anos iniciais. Destacamos que esses agentes possuem ensino superior, o (A5)   licenciado em Letras e o (A4) em Administra o.

  importante destacar que as concep es de EA e as a es que esses sujeitos desenvolveram na educa o básica estão relacionadas as correntes naturalistas/conservacionistas e resolutiva/holística. Comparando com a concep o da A3, notamos um processo evolutivo em rela o a EA e podemos associar ao período que esses agentes cursaram a educa o básica, pois o sujeito A3 frequentou a educa o básica na década de 1980, enquanto que os sujeitos A4 e A5 frequentaram a educa o básica no final do século XX e início do século XXI.

Atribuímos essa modifica o das concep es e das a es da EA na educa o básica pela forma o dos períodos que os professores dos docentes, pois, foi a partir da Conferência de Tbilisi, que foi recomendada a forma o de educadores ambientais e, posteriormente, analisou-se o papel da universidade na educa o ambiental e algumas recomenda es para incorporar a educa o ambiental na universidade.

Abordando o ensino superior, atribuímos a universidade como uma importante institui o social e educacional para a forma o ambiental dos profissionais que adentram ao mercado de trabalho. Assim, justificamos a necessidade da incorpora o da dimensão ambiental nos seus projetos de cursos e repensam os objetivos, os conhecimentos e as metodologias voltados para a educa o ambiental, e também a modalidade educacional "Do Campo", pois nosso país   agrícola e, temos muitas escolas no meio rural, com clientela diversificada e que merece o respeito das suas culturas, o que raramente   feito.

Paulo Freire (2003, p. 177) afirma que "O educador ou educadora como um intelectual tem que intervir. Não pode ser um mero facilitador" o que traduz nas

exigências da qualidade da formação docente para o pleno exercício de sua função pedagógica, enquanto articulador do processo ensino e aprendizagem.

Uma das colaborações que a universidade pode oferecer é que os profissionais sejam capazes de trabalhar em grupos multidisciplinares e em ações interdisciplinares por meio de leituras abrangentes da realidade, de forma a provocarem as mudanças necessárias a um desenvolvimento que seja sustentável.

Mas, de acordo com Leff (2002) as políticas econômicas vigentes tem se constituído em obstáculos para que as instituições educacionais incorporem os saberes e as práticas relacionadas à educação ambiental e à formação de profissionais de forma que se tornem capazes de compreender e resolver os problemas socioambientais do nosso tempo.

Por isso é importante esclarecer que a Educação Ambiental possui especificidades conceituais que devem ser compreendidas com clareza para um correto desempenho de suas atividades interdisciplinares como:

- os conceitos fundamentais vinculados com a Educação Ambiental e necessários para desenvolver o trabalho na sala de aula.
- o que é e o por quê do trabalho interdisciplinar da Educação Ambiental.
- como atingir essa interdisciplinaridade, como estabelecer vínculos entre as diferentes disciplinas.
- como desenvolver o trabalho formal e não formal de Educação Ambiental.
- discutir acerca de possíveis atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes com diferentes idades e níveis e os métodos e meios que devem ser empregados pelos docentes para que essas atividades sejam desenvolvidas;
- os tipos de avaliação que se deve aplicar em cada caso.

O ensino superior demonstra lacunas existentes na formação do docente e há a necessidade dos cursos contribuírem com abordagens que favoreçam ao futuro professor na apropriação de conhecimentos sobre ambiente, desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades que tornem a educação formal um instrumento de aperfeiçoamento da ação humana no seu habitat, desenvolvendo mecanismos de reflexão-ação-reflexão, comprometido com a promoção de uma vida mais justa e solidária, respeitando os contextos políticos, econômicos, ambientais e sociais.

Segundo Guerra e Taglieber (2000), se faz necessário refletir sobre o papel da universidade, pois trata-se de uma instituição onde deverá produzir a inserção da dimensão ambiental, o que envolve as atividades de diferentes sujeitos sociais, como docentes, alunos, comunidade e, também, organizações governamentais e não-governamentais que organizam e fiscalizam a aplicação das políticas públicas relacionadas à educação ambiental.

6.1.4 Categoria 7: Responsabilidade do trabalho com a temática Educação Ambiental na educação formal

Pela entrevista, questionamos sobre a educação ambiental vir a ser uma disciplina escolar específica e deixar de ser trabalhada interdisciplinarmente. Com isso, elaboramos a categoria “Educação Ambiental na educação formal, expressas no quadro 14.

Quadro 14: Categoria 4 - Educação ambiental na educação formal

Categoria	Subcategorias	Unidades de registro
Educação ambiental na educação formal	Disciplinar	D1, D4, D14
	Projetos	D2, D4, D5, D11, D12
	Interdisciplinar	D3, D6, D7, D8, D9, D10, D13, D16

Fonte: a autora

Pelas falas dos sujeitos realizamos uma analogia, de que os docentes formados nas áreas biológicas (D6, D8, D9 e D13) e de geografia (D3, D10) disseram ser melhor trabalhar a educação ambiental de forma interdisciplinar, com exceção do docente D7 que atua como professor de língua estrangeira moderna, mas que possui conhecimentos da área ambiental e também defende a interdisciplinaridade.

Já os docentes das áreas de exatas (D1 e D14) se referiram a educação ambiental como uma disciplina específica e ministrada por professores formados para esse finalidade.

Os docentes das áreas de linguagem (D11 e D12), de artes (D4) das atividades físicas (D5) e da área sociológica (D2) disseram que a educação ambiental deveria ser desenvolvida na escola na modalidade de projetos,

justificando pelo apoio que recebem dos demais colegas das outras disciplinas na execução das atividades.

Concluimos com essa questão que as ideias de disciplina para as atividades de educação ambiental está amparada na falta de conhecimento que os docentes apresentam, pois os mesmos alegaram nunca ter estudado a temática na graduação e não apresentam domínio do processo de ensino e aprendizagem da educação ambiental.

O ideário da educação ambiental interdisciplinar está associado as leis ambientais que foram embasadas nos encontros ambientais, principalmente em Estocolmo (1972), Belgrado (1975) Tbilisi (1977) e, posteriormente no rio de Janeiro (1992). Esses debates são convergem com as pesquisas em Educação Ambiental de Sauvé (2005), Loureiro (2006) entre outros e com as leis nacionais como a PNEA, DCNEA, DCN e as DCEEB do Estado do Paraná.

As leis nacionais e estaduais são os primeiros pressupostos teóricos da educa o ambiental, contudo, foram elaborados pelas negocia es entre diferentes esferas governamentais, não governamentais, representantes da sociedade civil e movimentos sociais com interesses variados. E, por tal conjuntura, nesses discursos, o direcionamento antropocêntrico e naturalista ainda são predominantes, sendo presentes nas práticas de educa o ambiental.

  recorrente em fun o de que a maioria desses documentos estão relacionados as questões ambientais envolvendo a polui o da água, do ar, bem como o uso inadequado dos recursos naturais e não renováveis, sendo esses considerados problemas naturais e prioritários que trazem riscos   vida humana.

Por esse embasamento, os docentes que se declararam trabalhar a educa o ambiental de forma interdisciplinar está relacionada as suas forma es acadêmicas, ou seja, as ciências biológicas/naturais, ou ainda a biologia e a geografia.

Loureiro (2006) confirma que a constitui o da educa o ambiental em suas origens se encontra subordinada ao modelo das ciências da natureza, em que os componentes ecológicos e biológicos se impõem a outros componentes do ambiente, porque os discursos iniciais estiveram atrelados   prote o da natureza, ao intocável, direcionando-se com maior frequência   contempla o da natureza do que   intera o com a natureza.

Essas concepções são abordadas em diversas disciplinas durante o curso de graduação. Esses docentes possuem maiores chances de desenvolverem a educação ambiental de forma interdisciplinar em função dos conhecimentos adquiridos na graduação e mais, a educação ambiental utiliza-se de muitos conceitos que são trabalhados nessas disciplinas, o que torna mais fácil a compreensão da EA por essa abordagem.

6.1.5 Categoria 8: Avanços e limites da *práxis* da Educação Ambiental na escola do campo

Uma das questões na entrevista questionava sobre a *práxis* da Educação Ambiental na escola do campo, pois precisávamos ter a informação se os sujeitos que participariam do grupo de estudo desenvolviam ações da EA nas suas atividades e seus motivos. Das falas dos sujeitos, emergiram duas categorias uma relacionada aos avanços da EA e a outra apontando os limites da *práxis* da EA no trabalho docente.

Para isso, elaboramos dois respectivos quadros: o quadro 15, expressa o avanço das atividades de educação ambiental na escola do campo e o quadro 16, emergiu das falas dos sujeitos que relacionaram os limites da *práxis* da educação ambiental na escola do campo.

Quadro 15: Categoria 8.1: Avanços da *práxis* da Educação Ambiental na escola do campo

Categoria	Subcategorias	Classes	Unidades de registro
Práxis da Educação Ambiental na escola do campo	Avanços da <i>práxis</i> da Educação Ambiental na escola do campo	Acesso a informações midiáticas (televisão e internet)	D3, D4, D9, D13, D15, D16
		Acesso a livros impressos	D6, D10, D11, D13, D14
		Práticas de reciclagem	D4, D5
		Conscientização sobre a importância da agricultura orgânica	D6, D8, D9
		Conteúdos voltados para a comunidade do bairro	D3, D5, D6, D11
		Cursos de formação continuada	D4, D6

Fonte: a autora

Os docentes relataram que há diversos avanços em relação a práxis da educação ambiental na escola do campo, contudo esses avanços estão relacionados ao tempo de trabalho que esse docente possuem na escola.

Os sujeitos com mais de 15 anos de trabalho na educação do campo aponta maiores avanços na temática ambiental, como os D6, D10 e D11.

D6: E eu acho assim que a gente já teve bastante melhoria e bastante forma de conservação; quando você trabalha com lixo, o lixo da roça dos agrotóxicos, mas ainda tem muita coisa que tem que melhorar a aplicação dos venenos... e agora, a gente tem mais facilidade para fazer cursos sobre o tema, como eu fiz (...)

D10: Os avanços "tá" mais relacionado com o que a TV mostra, então se o professor tem interesse ele tem liberdade para trabalhar, hoje o professor tem acesso às informações, tem livros nas escolas, aqui tem; podem fazer cursos, também os nossos professores aqui tem acesso a internet que também é uma fonte de informações que pode ajudar o professor.

D11: Para mim, que estou a bastante tempo na educação, eu vejo muitos avanços: a gente sempre tem cursos na escola ou em Curitiba, a gente não tinha material didático para trabalhar com o alunos, hoje temos, e nos livros mesmos, vem textos de educação ambiental, antes a gente não via isso, era só conteúdo por conteúdo mesmo. Hoje a gente trabalha com exemplos da nossa comunidade sobre o ambiente, as causas e as consequências (...)

Esses docentes apontam como avanços, principalmente, a disponibilidade de material para o trabalho em sala de aula e o acesso aos cursos de formação continuada. Analisando pelo período que realizaram o ensino superior, os cursos de formação continuada são uma das maiores fontes de informações para o trabalho desses sujeitos, pois estudaram num período de mudanças nas leis educacionais, nos momentos em que os conflitos e as discussões para nortear o país ainda estavam na efervescência e, por isso atualmente, ter livro didático e demais materiais na biblioteca são considerados grandes avanços para esses sujeitos.

Comparando com os sujeitos com menos de cinco anos de trabalho (D3, D4, D9, D13, D15, D16), o maior avanço está relacionado as mídias. O acesso as

mídias fixas (TV) e móveis (celular e internet) adentraram na sociedade fortemente. A evolução tecnológica foi a construção do aparelho de televisão, esta adentrou os lares e comércios, independentes da classe social, contudo esse aparelho foi desenvolvido no século XX, mas somente no final desse período e início do século XXI é que esse aparelho passou a fazer parte da vida das pessoas, principalmente pelas questões financeiras, pois eram aparelhos muito caros e não disponível para os sujeitos da classe baixa e que muitas vezes, não tinha nem luz elétrica na casa. A televisão oportunizou ter acesso a informações no momento instantâneo da ações acontecendo.

O que mais caracteriza o acesso a informações para esses sujeitos com menos de cinco anos de trabalho é a internet, principalmente por meio do celular. Um outro aparato tecnológico, criado para comunicação móvel, mas com abrangência a quase todos os cidadãos, não analisando pelo custo, mas porque a sociedade incluiu o celular como uma tecnologia quase que obrigatória para todos os homens serem cidadãos. Para esses docentes, um dos avanços de se trabalhar a educação ambiental está voltada para o acesso as informações por meio dos recursos midiáticos.

Os sujeitos D4 e D5 ainda reforçam suas ideias de avanços da Educação ambiental na conscientização de reciclagem do lixo.

D4: Eu acho que nessa parte de cuidar mais do lixo, reciclar um pouco mais.

D5: Um dos avanços está na conscientização das pessoas na reciclagem dos materiais (...)

Pelas falas desses sujeitos, podemos identificar que o ambiente é identificado como um recurso esgotável e, deve ser trabalhado na escola como algo que pode ser gerenciado, conforme os princípios do desenvolvimento sustentável defendido no Relatório *Brundtland*, ou seja, retirar do ambiente o necessário e pensar nas gerações futuras e reaproveitar os objetos que já existem. Para Sauv e (2005), a educa o ambiental nessa corrente preservacionista enfatiza as visitas em parques, museus, patrim nios históricos e campanhas de reciclagem, consumo de energia e gerenciamento do lixo.

Mas ainda, a partir das observações das ameaças que o planeta estaria sujeito, o ambiente passa a ser identificado como problema, ou seja, o acúmulo de lixo é um problema e, para solucioná-lo a reciclagem é um dos caminhos. Para isso, as ações da educação ambiental são voltadas para a resolução de um problema, atribuída a corrente resolutiva, sendo direcionado na práxis para a identificação de um problema local, na análise e pesquisa das suas causas e consequências e na proposta de realizar ações locais (SAUVÉ, 2005).

Os sujeitos da área biológica (D6, D8 e D9) atribuíram o avanço da educação ambiental a conscientização da qualidade alimentar, a agricultura orgânica, pensando na saúde do homem.

D6: Aqui, a família dos nossos alunos vivem da lavoura, então eu acho que um avanço está em trabalhar uma alimentação saudável, sem muito veneno, mais alimentação orgânica, a valorização da horta no quintal ...

D8: acredito que seria um avanço, conscientizar os alunos a ter assim, aqui que é bem utilizado, a agricultura, uma agricultura orgânica(...)

D9: Os avanços eu acredito assim que devido ao mundo em que nós estamos hoje é o ... a qualidade que vem acontecendo, as pessoas estão mais preocupadas com a alimentação sem agrotóxicos, buscam saúde ... e correm atrás do prejuízo.

Atribuímos essas concepções pela formação acadêmicas desses sujeitos. Esses conhecimentos de agricultura orgânica foi despertada para a humanidade após a publicação da obra de Rachel Carson intitulada “Primavera Silenciosa” publicada em 1962, que se tornou uma referência do emergente movimento ambientalista nos EUA e foi também um dos principais alicerces do pensamento ambientalista no mundo.

A autora alerta para a crescente perda da qualidade de vida produzida pelo uso indiscriminado e excessivo dos produtos químicos na agricultura e os efeitos dessa utilização sobre os recursos ambientais. Questionava, também, o modelo agrícola convencional e sua crescente dependência do petróleo como matriz energética. A obra desperta o questionamento para a contaminação de alimentos, os riscos de câncer, de alteração genética e a extinção de espécies.

Primavera Silenciosa tornou-se um referencial no debate em torno dos desequilíbrios ecológicos provocados pela ação humana no planeta, pois, até aquele momento, poucas pessoas davam ênfase à vulnerabilidade da espécie humana e demais seres vivos, motivando as discussões nos encontros mundiais sobre o ambiente, o qual encaminha para a expressão “educação ambiental” na Conferência de Educação da Universidade de Keele, na Inglaterra (1965), que na ocasião é distinguida da ecologia aplicada ou da conservação, cujo veículo seria a biologia, para ser caracterizada como parte essencial da educação de todos os cidadãos (DIAS, 2000), justificando assim, a atribuição dos docentes de biologia como um avanço a valorização da agricultura orgânica.

Como conclusão do questionamento realizado na entrevista, percebemos que temos avanços em relação a temática, mas não com atividades diretamente relacionadas as questões socioambientais, constatamos que os avanços estão muito atribuídos aos conceitos de preservação ambiental e a facilidade de acessos a informações no campo da Educação ambiental. Caracterizamos aqui, a falta de conhecimentos fundamentais para o trabalho da educação ambiental na escola do campo, pois, alguns desses sujeitos não demonstraram ter concepções formadas sobre o ambiente diferente das propagadas na mídia, como avanços a elaboração das leis ambientais, as pesquisas acadêmicas, as novas metodologias e tecnologias que o homem vem pesquisando para melhorar a qualidade de vida dos seres humanos.

Para complementar questionamos sobre os limites da Educação Ambiental. Analisando pelo avanço da facilidade de acesso a informações sobre a EA, por que ela não se efetiva na sala de aula? E pelas falas dos sujeitos elaboramos o quadro 16.

Quadro 16: Subcategoria 8.2: Limites da *práxis* da Educação Ambiental na escola do campo

Categoria	Subcategorias	Classes	Subclasses	Unidades de registro
		Falta de conhecimento do docente	Desinteresse pela temática	D10
			Não teve na formação acadêmica	D1, D2, D4, D5, D7, D10, D11, D12, D14

<i>Práxis da Educação Ambiental na escola do campo</i>	<i>Limites da práxis da Educação Ambiental na escola do campo</i>		Defasagem de fundamentação teórica	D4, D7, D10, D14
		Falta de conhecimento dos pais e/ou responsáveis	Influência dos pais e/ou responsáveis sobre as questões ambientais discutidas na escola, negando-as ou ignorando-as	D6, D8
		Falta de recursos	Financeiro: para aquisição de materiais para as aulas práticas	D3, D13
			Eletrônicos: baixa velocidade da internet no laboratório de informática	D2, D3

Fonte: a autora

Os docentes declararam como limites das atividades envolvendo a temática ambiental na escola do campo em função, principalmente da falta de conhecimento e relacionam essa carência a não ter estudado nos cursos de graduação o que confirmamos com base nas pesquisas científicas que o ensino superior ainda não incluiu a educação ambiental nos seus currículos.

Assim, a educação ambiental, surge no intuito de (re)significar a relação natureza e sociedade, o que denuncia uma crise de conhecimento, das políticas públicas e conseqüentemente do setor educacional, os quais, implicam na busca de um novo saber ambiental.

Leff (2001), que utiliza a expressão saber ambiental para a emergência da construção de um novo saber que de novos significados as conseqüências e concepções do progresso atual, impulsionado pelo capitalismo, para formar uma nova racionalidade ambiental, por meio da produção do conhecimento, das políticas e práticas educativas. Nesses termos, o saber ambiental problematiza o conhecimento fragmentado e a administração setorial do desenvolvimento, busca construir áreas de conhecimentos teóricos e práticos orientados para a rearticulação das relações sociedade-natureza.

Para Leff (2001, p. 145)

Esse conhecimento não se esgota na extensão dos paradigmas da ecologia para compreender a dinâmica dos processos

socioambientais [...] O saber ambiental emerge do espaço de exclusão gerado no desenvolvimento das ciências, centradas em seus objetos de conhecimento, e que produz o desconhecimento de processos complexos que escapam à explicação dessas disciplinas.

Pelas palavras de Leff, atribuímos a formação docente o papel de repensar a relação natureza e sociedade e da necessidade de intervenção política educacional e ambiental que as primeiras iniciativas de educação ambiental adentrou ao universo escolar, como componente educativo essencial na tentativa de gerar ações conscientes, críticas e transformadoras das posturas em relação ao modo de conceber de agir na sociedade.

Uma outra classe que emergiu das falas na entrevista foi a falta de conhecimentos dos pais que dificulta as ações dos docentes na sala de aula.

D8: Os limites seriam chegar nos pais e conscientizar sobre o uso dos produtos que podem trazer consequências futuramente, eles não acreditam no futuro. Só pensam no hoje.

Os pais que não passaram pelo escola ou mesmo os que não conseguem relacionar as questões socioambientais com suas atitudes e consequências no cotidiano de seus afazeres, podem contribuir para o retrocesso da educação ambiental na escola, pois o papel do professor é contribuir com a formação dos cidadãos, mas a função dos pais é educar, orientar, informar e, a falta de informações para esses pais pode levar o trabalho do professor a perder as suas características de informações e formadores de opiniões críticas perante as ações da sociedade.

E a falta de recurso financeiro e eletrônico também emergiu nesses questionamentos, mas como toda instituição pública, a falta de recursos eletrônicos não pode ser considerado limite para que se desenvolva um trabalho interdisciplinar e ambiental na sala de aula. A práxis da educação ambiental está mais voltada para a disponibilidade e autonomia do professor, do conhecimento do apoio de todos os envolvidos no processo educacional, pois Loureiro (2004, p. 130) cita que “conhecer, agir e perceber no ambiente deixa de ser um ato teórico-cognitivo e torna-se um processo que se inicia nas impressões genéricas e intuitivas e que se vai tornando complexo e concreto na práxis”.

6.1.6 Categoria 12: Diretrizes Curriculares Estadual da Educação do Campo (DCEEC) na práxis docente

Por se tratar de uma instituição educacional da modalidade do campo, nosso lócus da pesquisa, precisávamos ter uma noção prévia dos sujeitos em relação ao conhecimento das DCEEC, o qual nos confirmou uma hipótese (a maioria dos docentes que atuam no campo, não tem conhecimento da existência dessa diretriz), o qual categorizamos no quadro 20.

Quadro 20: Categoria 12: Diretrizes Curriculares Estadual da Educação do Campo na práxis docente

Categoria	Subcategorias	Classes	Unidades de registro
Diretrizes Curriculares Estadual da Educação do Campo na práxis docente	Não conhece as DCEEC	Não usa na práxis docente	D1, D2, D4, D5, D7, D8, D9, D12, D13, D14, D15, D16
	Conhece as DCEEC	Utiliza os princípios da interação comunidade – família – escola	D3, D6, D10, D11,

Fonte: a autora

Apesar de docentes atuarem em uma escola do campo, muitos deles não atribuem essa modalidade com características específicas de um população com direitos a terem suas culturas valorizadas e, isso está expresso nas DCEEC, um documento direcionado, especificamente, a esse público.

Questionamos ainda, se os docentes utilizam as DCEC nas suas atividades escolares e percebemos que somente os docentes que moram no bairro, com exceção do docente D3, mas que tem formação em pedagogia, geografia e relações internacionais que afirmaram o uso desse documento.

Ressaltamos aqui, a importância de que todo profissional da educação do campo tenha acesso e conhecimento dos fundamentos teórico e práticos que constam nas DCEEC. Pela análise do PPP do colégio, concluímos que isso é preciso que esse público tenha conhecimento das leis que regem essa modalidade escolar. Identificamos também, que às vezes pode estar faltando diálogo na instituição, compartilhar informações, dúvidas e buscar soluções para um dado assunto.

A função das DCCEC é nortear a prática pedagógica na escola do campo, mas em função de ser um documento novo, a comunidade escolar, a direção, equipe pedagógica e professores precisam realizar essas discussões. É necessário conhecer para refletir, negar, apoiar, relacionar e modificar, por isso, destacamos a importância de momentos de discussão e conhecimento dessas Diretrizes.

6.1.7 Categoria 13: Característica do educador ambiental para a educação do campo

Para concluir nossa entrevista, perguntamos quais as características que um educador ambiental deveria ter para atuar na escola do campo e, após analisadas as transcrições dos sujeitos elaboramos a categoria 13 no quadro 21.

Quadro 21: Categoria 13 – Característica do educador ambiental para a educação do campo

Categoria	Subcategorias	Classes	Unidade de registro
Característica do educador ambiental para a educação do campo	Saber/ter	Formação adequada	D1, D2, D3, D7, D8, D9
		Ética	D10
		Interação com a comunidade	D4, D7, D9, D10
	Ser	Consciente	D3, D8
		Exemplo	D3
		Motivador	D4
		Dinâmico	D9
		Orientador	D5, D8, D10
		Comprometido	D6, D9, D10

Fonte: a autora

Os sujeitos alegaram precisamente duas subcategorias em relação ao educador ambiental, a que é preciso saber, ter conhecimento adequado para atuar na área, ética e interagir com a comunidade e, que o educador ambiental deve ser consciente e comprometido com ações ambientais, dar bons exemplos na sociedade de como agir mediante determinadas situações e ser capaz de orientar e motivar os alunos atividades dinâmico.

A relação entre o saber, ter e ser pode ser atribuído a uma gama de características individuais e coletivas. Nenhum sujeito se forma sozinho, constrói sua autonomia por conta própria, como nos confirma Paulo Freire “ninguém liberta

ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (1997, p. 52). E acreditamos que a educação, precisa desempenhar sua função, esse educador ambiental, anteriormente ele passou pela escola, sendo assim, se é esse o perfil de educador ambiental que acreditamos ser correto, é baseado nos meus princípios, primeiramente, que devemos trabalhar na escola, pois os alunos de hoje são os cidadãos de hoje e de amanhã.

É necessário que se estabeleçam constantemente diálogos, sobre a formação do profissional que forma o cidadão, oferecer oportunidades de pensamento, de práticas plausíveis com a realidade escolar e acima de tudo pensar a prática como forma de refazer, refazendo-se, buscar subsídios para uma prática educativa que seja capaz de trabalhar a valorização de cada homem na sociedade, independente da sua posição política, social, religiosa, gênero, econômica ou atribuir valores pela localidade em que moram ou trabalham, é preciso superar os obstáculos que a sociedade dominante nos impulsiona a aceitar.

Por meio dessas falas, reforçamos a necessidade das discussões no grupo de estudos das DCN da Educação Ambiental e DCE da Educação do Campo possibilitando interações acerca da práxis da educação ambiental como política pública nas instituições educacionais para contribuir com a qualificação da formação dos docentes possibilitando diálogos acerca do contexto social da comunidade na qual a escola do campo está inserida e formular propostas de ação nas práticas pedagógicas.

6.2 Intervenção pedagógica: diálogos com os sujeitos da *práxis* pedagógica

As formações de educação superior e continuada, constituem o campo principal para a efetivação da educação ambiental nas instituições escolares proporcionando uma permanente busca da diversidade de conhecimentos e da valorização dos saberes das comunidades científicas e sociais.

É evidente que o bom desenvolvimento da educação ambiental com abordagens das diversas correntes da educação ambiental, do conhecimento das leis e dos referenciais teóricos e metodológicos da educação ambiental e da educação do campo está centrado na formação do professor, na articulação com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná, com os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e com os Planos de Trabalho Docente,

tornando-se relevante que todos os documentos que determinam as Leis educacionais incentivem o permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo, porque as transformações sociais impõem novos ritmos e dimensões ao processo de ensino e aprendizagem.

Partindo deste pressuposto, e colaborando com a *práxis* pedagógica, oferecemos a possibilidade dos docentes do colégio participarem de um grupo de estudos sobre a temática educação ambiental e educação do campo na ação docente intitulado de “Fundamentos teóricos e práticos da Educação Ambiental na Educação do Campo”.

6.2.1 O primeiro encontro do grupo de estudos: a motivação na participação

A reunião iniciou-se pela fala da direção da instituição destacando uma breve história do colégio e da comunidade buscando caminhos para o processo de interação e reconhecimento do lócus escolar. Demos continuidade ao nosso encontro com a apresentação de cada membro do grupo de estudos, destacando nome, disciplina ministrada na instituição e os motivos os levaram a participar do projeto.

Pensamos nesta apresentação com o intuito de conhecer os sujeitos e de se fazer analisar o processo de gestão democrática na instituição, visto que a direção se mostrou “entusiasmada” com a escolha do colégio para participar do projeto, assim pretendíamos identificar se cada sujeito ali presente teve autonomia para decidir se iria ou não participar voluntariamente do projeto, vindo de encontro com o processo de gestão democrática no ambiente escolar, tornando-se efetivo Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9394/96.

Mediante a questão “O que lhe motivou a fazer parte deste projeto de pesquisa, em específico, o grupo de estudos?”, elaboramos uma categoria: “Motivação em participar do grupo de estudos” e após as transcrições e análises das falas dos sujeitos emergiram as subcategorias, nas quais demarcamos as unidades de registro como segue abaixo no quadro 22.

Quadro 22: Categoria 14: Motivação em participar do grupo de estudos

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro
Motivação em participar do grupo de estudos	Conhecimento para si mesmo	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, A1, A2, A3, A4, A5.
	Melhorar a prática docente	D1, D2, D3, D5, D6, D7, D9, D11, D14, D16.
	Oportunidade de realizar o curso	D9, D12, A1, A2, A5.
	Contribuir na formação dos alunos	D3, A2, A3, A5.
	Contribuir com a comunidade local	D11, D14, D16, A2.
	Conhecer para auxiliar nos trabalhos dos professores	D10, A3, A4, A5.
	Afinidade com a temática	D13.

Fonte: a autora

A motivação para a participação em um grupo de estudos é de fundamental importância para que os sujeitos integrantes alcancem os objetivos desejados com uma colaboração mais ampla e responsabilidades buscando o sucesso no que se almeja. Assim, é indispensável a autonomia dos envolvidos no processo, visto que são sujeitos integrantes de uma instituição que preza pela gestão democrática.

A proposta da gestão democrática segue os preceitos do professor reflexivo, em concordância com as leis educacionais atuais. Concordando, Contreras (2012, p. 142) "... a relação entre as exigências de uma situação particular e o que é adequado para ela é algo que não pode vir decidido por nenhuma instância alheia aos que a praticam.", pois nenhum profissional da educação consegue obter sucesso completo em suas práticas sendo meros aplicadores de propostas distantes das suas realidades.

Para se cumprir o exercício da docência, torna-se necessário a aquisição de habilidades e de conhecimentos específicos para superar as dicotomias entre conhecimentos científico e o senso comum, como define Feldmann (2009, p. 79)

(...) a escola tem sido concebida como espaço de construção – e por isso dinâmico – associado à ideia do humano, que permeia o fazer educativo. A tarefa da escola é trabalhar com as relações interpessoais, pedagógicas e institucionais. Na escola há o existir, a existência humana. Não nascemos humanos, mas nos tornamos

humanos na prática social da qual a escola faz parte.

Conhecer é uma forma de ter subsídios para se expressar, confrontar seus pensamentos e ações de maneira a aprofundar suas ideias, pois revela sentimentos, iniciativas, (re)organiza concepções e os torna aptos a assumir compromissos com maior responsabilidade e segurança.

Pelas falas dos sujeitos emergiu-se a primeira subcategoria “conhecimento para si mesmo” já no primeiro encontro do grupo de estudos. Todos os docentes, membros da equipe pedagógica e agentes educacionais I e II entrevistados, alegaram que a participação no grupo de estudos foi motivada pela oportunidade de ter acesso a conhecimentos que expressaram não ter subsídios suficiente para desenvolver as atividades relacionadas a educação ambiental na escola do campo, como foi transcrito abaixo:

- D1: Porque não tenho muito conhecimento de como trabalhar a Educação Ambiental nas minhas aulas de matemática e quero aprender
- D2: Eu já trabalho a Educação Ambiental na sala de aula, mas tenho muitas dúvidas
- D3: (...) adquirir conhecimento (...)
- D4: (...) quero aprender coisas novas.
- D5: Porque eu nunca estudei muito bem sobre a educação ambiental (...) quero saber também.
- D6: (...) para ampliar meus conhecimentos (...)
- D7: para aprender mais
- D8: para ter conhecimento da área
- D9: Porque é sempre bom estarmos abertos a novos projetos, aprendemos, crescemos (...)
- D10: Para enriquecimento próprio (...)
- D11: Porque é sempre bom adquirirmos novos conhecimentos (...) Nós mesmos precisamos ter consciência da importância desta temática (...)
- D12: (...) porque eu acho importante aprender sobre a educação ambiental (...)
- D13: (...) precisamos sempre nos atualizar, aprender para ensinar (...)
- D14: para ter conhecimento (...) é um assunto que todos nós devemos saber como agir na sociedade.
- D16: (...) me falta informações (...) quero ter mais conhecimento (...)
- A1: Porque eu quero aprender mais sobre meio ambiente (...) quero saber mais.
- A2: (...) A gente não dá aula, mas a gente conversa com os alunos, com os pais, então eu acho que a gente também deve saber mais também.
- A3: Para aprender também (...)

A4: Eu gosto de aprender coisas novas (...) e para isso preciso saber mais (...)

A5: (...) é sempre bom ter conhecimento sobre o meio ambiente (...).

Essa ideia se concretiza nos anseios dos sujeitos integrantes do grupo de estudo à fim de traçar os caminhos para a execução do nosso projeto no colégio e reafirmando um dos marcos das DCEs da Educação Ambiental e da Educação do Campo que são os sujeitos locais e a articulação entre as diferentes dimensões na perspectiva da busca pela autonomia.

Para Contreras (2012, p. 226) “A autonomia está ligada à consciência de nossa insuficiência (...)”. Por essas palavras do referido autor, acreditamos que foi a motivação primeira, para alguns dos integrantes da instituição escolar a participar do grupo de estudos, o estado de consciência do saber desconhecido.

Assim, percebemos que para alguns sujeitos, o intuito de participar do grupo de estudo foi no propósito de “melhorar a prática docente”, o que demarcamos como uma segunda subcategoria relacionada a motivação para os encontros.

A *práxis* docente exige conhecimento específico da temática e dos processos metodológicos que aportem a compreensão e o objetivo da comunidade escolar, pois as atividades no cotidiano escolar são mantidas por relações sociais. O docente está em contato direto com os alunos e estes apresentam suas particularidades como as diferentes formas de se expressarem, influenciados por diversos fatores sociais como: etnias, crenças, núcleo familiar, gênero, local de moradia, ocupação na comunidade, entre outros. Assim, o espaço escolar deve ser um local que predomine a prática democrática, em sua total abrangência e tenha o respeito às diferenças e especificidades de cada aluno, bem como da comunidade na qual a instituição está inserida.

Assim, o processo de formação de professores é construído coletivamente, como confirma Feldmann (2009, p. 77)

O processo de formação de professores caminha junto com a produção da escola em construção por meio de ações coletivas, desde a gestão, as práticas curriculares e as condições concretas de trabalho vivenciadas [...]. Nesse emaranhado de significações e de culturas presentes no cotidiano escolar, o professor se vê muitas

vezes inseguro, com muitas incerteza diante do seu papel e da própria função social da escola e do trabalho docente a ser realizado.

Isso reflete na relação do trabalho nas instituições escolares, em específico, sobre a educação ambiental e a educação do campo, pois são temáticas que adentraram na esfera educacional, relativamente a pouco tempo com predisposição para a práxis docente, seja pelo desconhecimento das leis, dos conteúdos e discussões acerca da educação ambiental e da educação do campo, como pela responsabilidade da formação acadêmica em oportunizar os momentos de discussão, embasados nos referenciais publicados pelas conferências, grupos de pesquisas e movimentos sociais, em todas as áreas de licenciatura e bacharel.

Assim, Feldmann (2009, p. 79) afirma que “[...] as intenções pessoais dos professores que os levam a determinadas ações docentes são moldados culturalmente pelos “outros” professores que convivem no mesmo contexto e que com suas expectativas e práticas se tornam referências [...]”, como os sujeitos integrantes da pesquisa demonstraram, oralmente que a participação no grupo de estudos tem a função de subsidiar a práxis docente, como afirma os docentes D5, D7 e D14:

D5: Porque eu nunca estudei muito bem sobre a educação ambiental e agora a gente tem que trabalhar com os alunos, aí a gente fica meio seguindo os outros, quero saber mais para trabalhar.

D7: ... melhorar a minhas aulas na escola.

D14: ... e para trabalhar com os alunos

É oportuno destacar que a diversidade e a quantidade de informações e conhecimentos, disponibilizados atualmente são inúmeros, seja pelos espaços das pesquisas e mesmo pelas facilidades dos processos de divulgação pela evolução dos campos dos recursos midiáticos. Sendo assim, os cursos de formação profissional vinculam-se, principalmente, aos espaços gerais de atuação, enfatizando, no caso das licenciaturas, os conteúdos específicos de cada área de atuação, o que possibilita a observação de lacunas em relação aos conteúdos socioambientais e relação com a sociedade atual, bem como os conteúdos específicos, como defende Cunha (1992, p. 142).

(...) para trabalhar bem a matéria de ensino, o professor tem de ter profundo conhecimento) do que se propõe a ensinar. Isto não significa uma postura prepotente que pressuponha uma forma estanque de conhecer. Ao contrário, o professor que tem domínio do conteúdo é aquele que trabalha com a dúvida, que analisa a estrutura de sua matéria de ensino e é profundamente estudioso naquilo que lhe diz respeito.

Para reverter isso, é fundamental o desenvolvimento de cursos de formação continuada, priorizando a autonomia profissional, que segundo Contreras (2012) sugere que o docente questione sua prática a partir das dificuldades das suas concretizações e tenha autonomia para selecionar os subsídios teóricos, metodológicos e práticos que contribua com a qualificação da sua *práxis* pedagógica.

Com essa perspectiva, emergiu também da fala dos sujeitos integrantes do grupo, uma terceira subcategoria relacionada a motivação para a participação no grupo de estudos, a “oportunidade de realizar o curso”, pela temática do curso e pelo reconhecimento da universidade num local distante, buscando um processo de transformação da *práxis* pedagógica.

A sociedade está em constante transformação e seu reflexo atinge a instituição escolar que visa preparar cidadãos para atuar com consciência crítica e construtiva em prol da melhoria de uma dada realidade. Assim, recaem algumas novas exigências sobre a *práxis* pedagógica, quanto a fundamentação teórica, as metodologias, as formas de avaliação e as contribuições das atividades escolares sobre a comunidade.

Sendo assim, nos remetemos a Feldmann (2009, p. 79)

A formação continuada de professores, articulada aos fazeres na e da escola, além de uma formação compartilhada, é também uma autoformação, uma vez que os professores reelaboram os seus saberes em experiências cotidianas vivenciadas.

Isso percebemos na fala de alguns docentes e agentes educacionais sobre a necessidade concomitante da oportunidade em participar do grupo de estudos, pois quando nos referimos a educação ambiental, estamos tratando de processos de reflexão e ação e a participação voluntária dos agentes no grupo de estudos se concretiza nesse relato oral:

D1: Porque não tenho muito conhecimento de como trabalhar a Educação Ambiental nas minhas aulas de matemática e quero aprender.

D9: Porque é sempre bom estarmos abertos a novos projetos, aprendemos, crescemos e com isso, melhoramos nossas aulas.

A18: A gente não dá aula, mas a gente conversa com os alunos, com os pais, então eu acho que a gente também deve saber mais também, a gente ajuda a cuidar do meio ambiente. É nosso futuro também, da nossa família que mora aqui.

Para que as mudanças desenvolvidas na sociedade atinja o ambiente escolar, é necessário um olhar diferente sobre os conhecimentos curriculares, as práticas pedagógicas e as novas tendências educacionais, pois algo precisa despertar o interesse para o evento que precisa ser incorporado na *práxis* pedagógica e, para isso é importante as discussões na elaboração dos documentos de base escolar, como o PPP e o plano de trabalho docente.

Corroborando, Feldmann (2009, p. 76) destaca a contribuição dos sujeitos com os mesmos fins, buscando soluções para as divergências apresentadas em campos específicos e qualifica o trabalho docente como

(...) um espaço privilegiado para a compreensão das transformações atuais do mundo do trabalho, por se constituir em uma profissão de interações humanas que objetiva mudar ou melhorar a situação humana das pessoas, qual seja, um trabalho interativo e reflexivo com as pessoas, sobre as pessoas e para as pessoas.

Destacamos ainda, a participação dos agentes educacionais I e II na constituição desses documentos, pois o desenvolvimento da *práxis* educativa incorpora todos os membros integrantes da instituição escolar e da comunidade e o sentimento de valorização da comunidade se mostra presente na fala da agente educacional A1:

A1: (...) é uma oportunidade para nós aqui na escola ter um curso desse, nunca ninguém de uma universidade lembrou de nós aqui, temos que valorizar e participar.

Para a agente educacional A1, a oportunidade está associada além de adquirir conhecimentos sobre a temática, contribuir com as atividades docentes,

destacamos o sentimento de retribuição pela universidade, nas pessoas das pesquisadoras, de se prontificar a desenvolver um trabalho na instituição, visto que a agente educacional A1, é residente no bairro, onde estudou a educação básica, não teve a oportunidade de continuar seus estudos em função da opção pela vida familiar de se manter morando no bairro e o fato de ser um colégio do campo, localizado fora dos núcleos universitários.

O sentimento de valorização despreendido pela formação do grupo de estudos na escola do bairro, é um dos motivos que a agente educacional decidiu participar do grupo, pois muitas vezes, esses profissionais da educação sentem-se desvalorizados pela função que desempenham, pela localização de trabalho e pelas condições sociais da comunidade local onde atuam, pois, a sociedade na qual se formaram propagava as ideias de que os sujeitos do campo eram inferiores em comparação com os sujeitos da zona urbana (Arroyo, 2002), ou seja, a vinda da universidade até a instituição, em meio a tantas outras de fácil acesso, valoriza a comunidade.

Percebemos no relato oral dos docentes uma quarta motivação que os levou a integrar o grupo, a de “contribuir na formação dos alunos” e com isso delimitamos subcategoria. Os sujeitos demonstraram uma maior preocupação em adquirir conhecimento para si próprio e posteriormente para suas práticas pedagógicas, enquanto que nos relatos do docente D3 e dos agentes educacionais I e II, A percebemos que desejam contribuir voluntariamente, com as atividades de educação ambiental no colégio para melhorar a formação básica dos alunos, assim como transcrevemos:

- D3: (...) colaborar com a educação dos nossos alunos.
- A2: (...) a gente conversa com os alunos, com os pais (...)
- A3: (...) a gente pode ajudar na educação dos alunos (...)
- A5: (...) nossa atividade aqui é também ajudar nos projetos e nos trabalhos dos alunos (...)

A pronta participação dos agentes educacionais para ter acesso a o conhecimento que envolve a temática ambiental e a educação do campo, da qual sentem-se muito mais integrados do que alguns dos próprios professores da instituição, pois moram no bairro sendo essa oportunidade de participar ativamente

de um espaço coletivo de diálogo com a valorização de todas as esferas da instituição escolar do campo.

Pela análise dos perfis desses profissionais, inferimos que apresentam uma percepção da realidade local, pois são ouvintes e conselheiras no ambiente escolar, demonstram ter condições de identificar os eventos sociais, ambientais, econômicos e políticos no bairro e trazê-los para as discussões no grupo de estudo, como nos afirma Nunes (2000, p. 23):

(...) desempenham um papel importante na educação e este não se limita de fato à preparação de alimento e à higienização dos espaços. O que percebemos é que elas têm sensibilidade para outras questões, outras dimensões da vida, possuem um conhecimento de ordem prática e que deveria ser considerado/reconhecido no processo de formação de comportamentos e atitudes relativos à ética e à convivência social. São conhecimentos do senso comum que, acreditamos, deveriam manter necessariamente interação com os componentes curriculares ensinados em sala de aula.

No ambiente escolar que é frequentemente marcado pela hierarquia dos profissionais, encontramos sujeitos dispostos a participar ativamente da formação do aluno, como no relato acima, que o docente D3 e as agentes educacionais convergem da mesma opinião, ou seja, colaborar e ajudar na melhoria da qualificação do aluno e para isso demonstram, pelas falas, que ao fazerem parte do grupo de estudos no mesmo colégio que trabalham, irá oportunizá-los a ter conhecimento sobre a temática e também poderem contribuir com a *práxis* pedagógica.

Para Nunes (2000, p 35) esses profissionais “percebem várias coisas que acontecem com os alunos e não têm espaço para falar, um espaço de troca quanto ao que é necessário ao trabalho, em que pudessem participar vários atores – professores, merendeiras serventes, etc. – buscando entrosamento de seus papéis e alternativas às situações”.

Dessa forma, o exercício do trabalho dos agentes educacionais também apresentam a função de educar e estão relacionadas à contribuição na formação do aluno, por meio dos diálogos e de exemplos que, oportunamente, podem ampliar a melhoria das ações desses sujeitos na comunidade escolar, devido suas atuações de socialização, respeito e proximidade da comunidade escolar, o que

nos levou a uma outra subcategoria associada a motivação para a pesquisa, a de contribuir com a comunidade local.

A educação permeia por múltiplos espaços sociais com fins de melhorar a sociedade geral e em específico, agir diretamente na comunidade local. Esse é um dos princípios da educação ambiental e da educação do campo, busca valorizar a identidade dos sujeitos e ampliar suas possibilidades de qualificação educacional ultrapassando os limites da instituição escolar visando a emancipação humana e social.

Esses foram aportes teóricos corroboram com as falas dos docentes no primeiro encontro do grupo de estudo:

D11: Nós mesmos precisamos ter consciência da importância desta temática para o nosso aluno e também para toda a nossa comunidade aqui.

D14: (...) é um assunto que todos nós devemos saber como agir na sociedade.

D16: Penso que tudo que eu sei sobre a educação ambiental eles também sabem porque eles vivem da terra, sabem da importância de se preservar e cuidar do meio ambiente. Nós sofremos por nossas ações, mas acredito que para eles e suas famílias, é muito pior, é o sustento das famílias, então quero ter mais conhecimento para ajudar, é minha contribuição enquanto professora.

O trabalho educativo abordado de forma coletiva e vinculado aos sentimentos de pertencimento da comunidade escolar, é um dos fatores constituintes favoráveis ao sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Planejar conteúdos que os alunos tem embasamento prático é importante, porém, o professor precisa ter conhecimento do que o aluno sabe, fazer a pesquisa diagnóstica antes de elaborar as sequências didáticas (termo cunhado para se referir a uma sequência de atividades escolares sobre determinada temática) é uma ação fundamental para que o aluno esteja interessado e melhore suas atividades na educativas.

Reconhecer a importância de uma temática para se desenvolver na *práxis* docente, com elementos que consolidam a identidade da comunidade escolar, ampliam o conhecimento e motiva as reflexões no grupo de estudos.

Para Fernandes & Molina (2005, p. 68) a

(...) visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades de relação dos seres humanos com a produção das condições de existência social confere à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a visão hierárquica que há entre campo e cidade; sobre a visão tradicional do jeca tatu, do campo como lugar do atraso. A Educação do Campo, indissocia-se da reflexão sobre um novo modelo de desenvolvimento e o papel para o campo nele.

Com estas análises concluímos que o grupo de estudos, com tempo e espaço defino, pode conceber a oportunidade para desenvolver as capacidades cognitivas aos seus diversos integrantes, seja professores, equipe pedagógica e agentes educacionais, por meio da convivência social e da colaboração, pois a escola e as funções que nela acontece, buscam preparar cidadãos para a vida, como sugere Alarcão (2001, p. 18) “Ela é a vida, um local de vivência da cidadania.”

Isso nos levou a uma quinta subcategoria, “conhecer para auxiliar nos trabalhos dos professores”, principalmente pela fala dos agentes educacionais II, pois se propuseram a participar do grupo para contribuir com as atividades na instituição.

A participação dos agentes educacionais integrarem o grupo de estudos, corrobora com a pesquisadora Isabel Alarcão (2001, p. 15) que propõe um novo conceito de escola reflexiva, “...é uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apoia estes e aqueles.”

A20: Eu gosto de aprender coisas novas. A gente na secretaria sempre pensa no meio ambiente, principalmente em economizar material, mas eu fiquei me perguntando: Mas será que é só isso que eu posso fazer aqui na escola? então quero contribuir também e para isso preciso saber mais (...).

A21: (...) mas a gente também ajuda nos projetos e nos trabalhos dos alunos, é sempre bom ter conhecimento (...).

As agentes educacionais demonstraram nas suas falas, um dos motivos que para ela seria importante participar do projeto e demonstra o trabalho colaborativo que já acontece na instituição confirmando o sucesso com a pesquisadora Alarcão (2001, p. 20) “As relações das pessoas entre si e de si

próprias com o seu trabalho e com a sua escola são a pedra de toque para a vivência de um clima de escola em busca de educação melhor a cada dia.”

Nunes (2000, p. 37) defende que a

“(…) experiência e convivência com os alunos, consegue perceber e resolver problemas que afetam uma escola como um todo, agindo afetuosamente, comprometendo-se, responsabilizando-se pelas questões do cotidiano escolar, extra-sala de aula, coisa que para um professor seria talvez de difícil resolução.

O comprometimento com o trabalho, o sentir parte do ato de educar na instituição, esforçar-se para isso e o envolvimento de todos no trabalho pedagógico, possibilita uma melhor convivência entre os atores sociais do processo de ensino e aprendizagem, não se limitando apenas em intenções, em palavras destituídas de significado, mas se concretiza por meio de ações coletivas na escola, vinculadas as busca permanentes na valorização da educação e da sociedade.

Dessa forma, convidar os docentes a participarem de momentos de leituras, discussões e possíveis ações no ambiente escolar, foi inicialmente motivado pelo desconhecimento da temática ambiental e do campo acompanhado de uma série de manifestações pelas falas registradas, o que nos levou a uma sexta subcategoria, intitulada de “afinidade com a temática”. Mas percebemos que apenas o docente D13 manifestou a afinidade com a temática para a motivação da participação no grupo:

D13: Porque eu gosto dessa área, fiz biologia e na minha graduação eu tive uma disciplina optativa sobre educação ambiental, mas precisamos sempre nos atualizar aprender para ensinar, por isso resolvi fazer parte do grupo de estudos.

A fala desse docente nos reforça o papel da formação acadêmica em relação ao trabalho com a educação ambiental, também confirma que a disciplina de ciências, no ensino fundamental anos finais, são as responsáveis pela maioria dos trabalhos em sala de aula e, inclusive, com atividades de campo sobre a temática.

Com isso, buscamos no grupo de estudos um ambiente escolar pautado na autonomia dos sujeitos, cada um a seu modo, com seus próprios objetivos, mas

convictos de que a participação de cada membro é de extrema expressão de colaboração, pertencimento, qualificação e autonomia, firmadas pelas palavras de Alarcão (2001, p. 17):

Um bom contexto de trabalho requer um ambiente de exigente tranquilidade e de conscientização do lugar que cada um deve desempenhar, a escola tem de ser a escola do sim e do não, onde a prevenção deve afastar a necessidade de repressão, onde o espírito de colaboração deve evitar as guerras de poder ou competitividade mal-entendida, onde a crítica franca e construtiva evita o silêncio roedor ou a apatia empobrecida e entorpecedora.

6.2.1.1 A discussão do PPP no grupo estudos

Ao recomeçar o encontro do grupo de estudos, abordamos sobre o PPP, utilizamos o referencial teórico da Veiga, para enfatizar a importância do PPP na *práxis* pedagógica e a participação na elaboração do PPP de todos os integrantes da instituição escolar e da comunidade escolar que se traduz em estratégias para efetivação dos princípios e fins da educação, especialmente no que reporta a gestão democrática escolar. O PPP permite que a direção, a equipe pedagógica, os alunos, os pais e a comunidade local participem da gestão da educação.

Para Veiga (2006, p. 11) o PPP é

(...) um produto específico que reflete a realidade da escola, situado em um contexto mais amplo que a influência e que pode ser por ela influenciado. É um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade.

Apresentamos também, o PPP como uma organização do trabalho pedagógico, dos princípios norteadores e as conclusões das análises que realizamos no PPP do colégio. Percebemos, pelas discussões ao longo desse momento, que os docentes com mais tempo de serviço no estabelecimento tem conhecimento do PPP, mas não participaram ativamente do seu processo de elaboração. Enquanto que os sujeitos com menos de três anos de trabalho no estabelecimento alegam não usar o documento PPP na sua *práxis* docente, ou seja, o PPP foi elaborado pela direção, equipe pedagógica e por alguns docentes, principalmente com mais de 10 anos de trabalho, como os D6, D10, D11, D14.

D6: Reconheço que o PPP está desatualizado, mas temos tantas outras preocupações na escola que só o refazemos quando o NRE pede.

D10: Mas nem todos os professores participam da sua produção. Aqui nós temos problemas que as reuniões pedagógicas são no mesmo dia que na escola da cidade, daí o professor pode escolher onde ela vai participar, e sempre vai escolher mais perto da sua casa. Aí nossa escola fica sempre com poucos professores.

Pela fala dos docentes compreendemos que os docentes que atuam na escola do campo são, na sua maioria, oriundos na zona urbana, o que em alguns casos pode comprometer o trabalho pedagógico e a interação entre os mesmos, contrariando os propósitos de Veiga que defende a elaboração do PPP como “ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo na escola” (1998, p.13).

Merece destaque a fala do docente D13 com o comprometimento de cada profissional em participar nas reuniões pedagógicas para a interação com as situações a que estão vivenciando os alunos e os demais professores e a participação na elaboração de documentos que regem a instituição escolar como o PPP que tem a função de nortear o trabalho docente.

D13: Mas nem todos pensam desse jeito... eu sou nova aqui, por isso resolvi fazer parte desse projeto e aprender, interagir, conhecer.

Assim, percebemos que para a melhoria da qualidade da educação básica, é fundamental o comprometimento do docente e, por isso, deve ser valorizado e incentivado pelos órgãos gestores e governamentais, visto que o docente, nesse caso, é sujeito principal do processo de ensino e aprendizagem, pois como nos refere Freire (1996) na obra *Pedagogia da Autonomia* que destaca diversas características do educador como disponibilidade para conhecer, comunicar, interagir para ter consciência e idealizar o ato pedagógico dialógico e com senso crítico da realidade.

Durante as discussões destacamos a importância da caracterização da Educação do Campo, visto que a instituição atende a essa modalidade e não dá ênfase integral a esse aporte. Como já havíamos constatado pelas entrevistas que

os docentes D6, D10 e D11 com mais de 20 anos de trabalho e o docente D3 que trabalha a 4 anos, todos nesse colégio, declararam ter conhecimento das DCEs da Educação do Campo e comparando com os PTD analisados, verificamos que, somente os docentes D1, D3 e D4 fizeram a contextualização da realidade do aluno com os conteúdos e as metodologias trabalhadas na sala de aula, mas os docentes D1 e D4 declararam não ter conhecimento das DCEEC. Então concluímos que a contextualização descrita pelos docentes D1 e D4 no PTD, aconteceu pelo aporte de outras teorias ou documentos relacionados a educação, como as DCE de cada disciplina e que os docentes relataram ter conhecimento.

Já os docentes com vários anos de trabalho relataram acompanhar as mudanças nas leis que regem o colégio.

D6: Como sou diretora a muitos anos nessa escola, sempre faço curso e leio bastante sobre as novas leis que interferem na nossa escola, e eu sempre repasso para os professores, mas como aqui tem muita rotatividade de professor, nem sempre os que estão aqui este ano, vão estar aqui no ano que vem (...).

D10: (...) minha formação é geografia, história e pedagogia, e trabalho aqui desde que a escola foi fundada, então eu passei por todas as modificações, desde a infraestrutura, a autorização do ginásio, que depois trocou de nome para Ensino Fundamental Anos Finais II e a abertura do Ensino Médio, então durante estes anos fui secretário, pedagogo, professor e pai (...) minhas filhas estudaram aqui, então eu sempre participo. E também sou diretor na escola municipal do bairro.

D11: (...) trabalho com a disciplina de língua portuguesa e assim como o (...) também acompanhei essas mudanças, tenho 23 anos de trabalho aqui e eu moro aqui no bairro, só saí quando fui fazer faculdade em Curitiba. E como trabalho aqui todo esse período, inclusive com a educação básica municipal, eu conheço a realidade dos alunos e das suas famílias e sempre participo das reuniões pedagógicas aqui, converso com a direção e procuro ler sobre as mudanças na educação, pois penso que se muda é para melhorar (...).

Por esses relatos concluímos que estar na mesma instituição a mais tempo interfere no conhecimento da realidade escolar e das transformações que acontecem na educação, porém, isso não justifica na sua totalidade, pois o docente D3 tem pouco tempo de trabalho no colégio e declarou ter conhecimento do PPP, das DCEEC e as incluiu no PTD.

Assim consideramos que não podemos generalizar que apenas o tempo de trabalho em uma instituição pode contribuir com as atualizações teóricas-metodológicas e o conhecimento da realidade escolar, mas oferece a possibilidade de desenvolver melhores relações com a comunidade escolar e também está relacionado ao empenho e a disponibilidade de cada profissional para melhorar a qualidade *práxis* pedagógica.

Discutimos a questão da Educação Ambiental no PPP, que é citada apenas como atividades relacionadas a Agenda 21 e voltadas, exclusivamente, para a conservação dos recursos naturais. Destacamos a importância da *práxis* pedagógica com base nos pressupostos da Educação Ambiental pelas DCNEA e a PNEA no momento atual. Os docentes D3, D10 e D13 destacaram que não se fundamentam no PPP para desenvolver as atividades de Educação ambiental mas trabalham porque acreditam que a EA

D3: é muito importante nós trabalharmos com ações ambientais voltadas para a nossa comunidade.

D10: a gente precisa se empenhar para incutir na mente dos nossos alunos que o ambiente é todo o lugar, não só as florestas, mas nossa escola, nossa casa (...)

D13: eu já trabalho assim ... primeiro reconhecer o local como ambiente deles e dos demais que virão (...) trabalho para que eles tenham consciência de que os ambientes são nossos provisoriamente e que nós temos que agir conforme a gente queria que os nossos antepassados tivesse agido, pensando sempre em todos, no ontem, hoje e amanhã.

Comparando com o perfil desses docentes, acreditamos que essas atitudes estão vinculadas a formação no ensino superior, pois são licenciados em disciplinas afins como a geografia e a biologia que aborda os conteúdos específicos relacionados ao ambiente e inclui o homem e os demais seres vivos num mesmo contexto da educação ambiental.

Aqui nos reforça a ideia de que a Educação ambiental precisa ser trabalhada em todos os cursos de formação de professores para, posteriormente ser construída na educação básica.

Os autores Lipal; Layrargues; Pedro (2007, p. 31) confirmam essa necessidade

Na formação de professores é preciso reforçar o conteúdo pedagógico e principalmente político da educação ambiental incluindo conhecimentos específicos sobre a práxis pedagógica, noções sobre a legislação e gestão ambiental. Para tanto, se mostra interessante a inclusão de disciplina curricular obrigatória com os referidos conteúdos na formação inicial de professores (magistério, pedagogia e todas as licenciaturas).

Confirmamos isso, comparando a entrevista, com os PTD e com as discussões dos sujeitos no grupo de estudo, somente os cursos de graduação que trabalham alguns conceitos da Educação Ambiental que mencionam apresentar conhecimentos relacionados a EA, contudo, relacionando-os exclusivamente a preservação da natureza.

Por essas análises confirmamos que maioria dos cursos de licenciatura ainda não incorporaram devidamente a dimensão ambiental nos currículos, e essa carência reflete no despreparo do profissional para desenvolver a EA na práxis docente. Para Sato (2003) o pensar e refletir sobre a dimensão ambiental na educação pressupõe entender que ela é integrante de um sistema educativo e que a formação dos educadores não recebe a atenção devida. Pois, é no ensino superior que se possibilita a criação de novos valores, conhecimentos e realidades socioambientais. A educação deve ser propulsora da qualidade ambiental e consequentemente, da qualidade de vida (SANTOS; SATO, 2003, p. 34):

o papel da Universidade, considerada como produtora de conhecimento mais elaborado, deve também assumir um compromisso mais social, corroborando para que a liberdade do sujeito aprendiz encontre novas formas de ultrapassagens às violências vivenciadas por nossa era. O procedimento legítimo não é escolher um caminho entre “conservação (desejos)” e “dilemas sociais (necessidades)”, senão buscar a aliança entre estas duas dimensões.

Com o trabalho da Educação Ambiental é possível “conhecer a realidade, objetivamente, estabelecer relações de causa e efeito dos processos que originam a degradação ambiental e social e como enfrentá-los” (MAIA, 2015, p. 126). Assim, propomos que a direção, juntamente com a equipe pedagógica, docentes e agentes educacionais, a repensem o Projeto Político Pedagógico e

reelaborem esse documento interno escolar, em conformidade com os diversos documentos que regem a educação básica no estado do Paraná, pautados na gestão democrática, nas DCNs e DCEs da Educação Básica, as DCEEC, as DCNEA e demais pesquisadores, norteadores da elaboração do PPP, como Veiga (2006).

Sugerimos essa reformulação pensando também na aplicabilidade da nossa proposta para o grupo de estudos que estão relacionadas, as temáticas da educação ambiental e Do campo, ou seja, desejamos contribuir para reformular o referencial teórico e a *práxis* pedagógica na instituição escolar.

6.2.2 O segundo encontro do grupo de estudos: Histórico da Educação ambiental

Com base nas análises documentais e nas entrevistas, percebemos que os sujeitos integrantes não demonstraram ter conhecimento do processo evolutivo que caracterizou a Educação Ambiental como política pública, voltada para todos os cidadãos e com atribuições diretas para as esferas educacionais.

Como nossa pesquisa está fundamentada em averiguar a educação ambiental na escola do campo e, também, em contribuir para a formação desses sujeitos, oferecemos a possibilidade do acesso as informações que, futuramente, possam ser fonte de conhecimentos. Para isso dialogamos sobre o histórico da educação ambiental e de seu contexto de interdisciplinaridade por meio de uma leitura prévia do material⁷ (atividade extra ao horário do encontro) e acordamos que o material seria separado em quatro grupos, para que cada equipe realizasse a leitura de um material para subsidiar as discussões no encontro.

Organizamos em forma de seminários e tivemos muitas contribuições em relação as informações dos textos. Baseados nos conhecimento da trajetória da educação ambiental até adentrar no espaço escolar, inferimos uma categoria expressa no quadro 23.

⁷ Textos base para as leituras: Cap. 2, 3 e 4 de LOUREIRO; Carlos Frederico B. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2006. BRASIL. Lei nº 9795, de 27.4.1999. Dispõe sobre **Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental**. Diário Oficial da União, Brasília, 28.mai.1999.

Quadro 23: Categoria 15: Histórico da Educação ambiental

Categoria	Subcategorias	Classes	Unidades de registro
Histórico da Educação ambiental	Informações prévias	Ensino superior	D13
		Especialização	D3
	Não tinham conhecimento		D1, D2, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D14, D15, D16, A1, A2, A3, A4, A5.

Fonte: a autora

As discussões foram orientadas pelas explanações da trajetória da EA que constam nessa tese e textos que os sujeitos estudaram. Os sujeitos ressaltaram a importância de ter acesso a como surgiu a educação ambiental, pois somente os docente (D3 e D13) divulgaram ter uma base desse histórico, os quais apoiaram-se também nos textos para o debate.

D3: Ao ler esse texto sobre o histórico da educação ambiental eu pensei de outro jeito (...) porque eu já li sobre como se deu a educação ambiental quando fiz pós em gestão, mas não com esse foco de movimentos, governos nacionais e internacionais (...) isso faz a gente pensar que as coisas que a gente faz aqui é pequena, mas mesmo assim, não deixam de ser importantes para a formação dos nossos alunos.

D13: (...) li um histórico da educação ambiental quando fiz uma disciplina optativa na faculdade, e gostei de reler (...) a gente esquece e é sempre bom lembrar, mas eu nunca contei isso pros alunos, acho que vou fazer isso numa aula aí no próximo mês.

Os sujeitos que tinham conhecimento da trajetória da educação ambiental no mundo e no Brasil, aconteceu por meio da educação formal. O docente D3 fez pós em gestão, como sua primeira formação foi Relações Comerciais, a especialização foi em gestão e nesse momento teve acesso ao histórico em um seminário de Gestão Sustentável, o qual despertou o interesse de novas leituras.

Nestes termos, Morales (2009, p. 115) nos confirma esta tendência:

Os cursos de especialização, convertidos em espaços de crítica, de reflexão e de ação, podem ser um dos caminhos relevantes na transformação e na construção do conhecimento socioambiental de modo a contemplar a interdisciplinaridade e a complexidade, ampliando a visão de mundo do profissional especialista.

Esses cursos podem oferecer conhecimentos e especificidades conceituais que devem ser compreendidas com clareza para um correto desempenho de suas atividades na sala de aula. Aqui se confirma a importância da Educação Ambiental em todas as modalidades de ensino no Brasil e que é apoiado pelas leis das PNEA e as DCNEA. Durante os debates o docente D3 apresentou seus conhecimentos de forma clara e objetiva o que norteou as discussões, visto que o próprio docente tem formação em geografia e pedagogia e contextualiza as questões socioambientais voltadas para o processo de ensino e aprendizagem e a formação social de cada educando.

O Docente D13 é formado em biologia e como fez uma disciplina optativa na área ambiental, também demonstrou ter conhecimentos básicos sobre o processo de evolução da educação ambiental até os dias atuais. Os demais sujeitos participaram aleatoriamente dessa discussão e percebemos que alguns não tinham lido o documento, contudo, demonstraram interesse durante o encontro.

O conhecimento da trajetória da educação ambiental oportunizou aos agentes educacionais se locarem no processo educativo da educação ambiental, pois acreditavam que a EA era voltada para os cuidados práticos da natureza.

A3: Eu achava que essa história de educação ambiental veio para escolar porque estava passando muitas propagandas na televisão e que sempre que tinha um desastre na natureza e era muito comentado.

A1: (...) quando eu estudava no primário o professor já ensinava a gente a cuidar da natureza, mas eu não sabia que tudo isso foi por causa de uns problemas que aconteceu lá nos outros países, bem longe daqui.

Com esse encontro pudemos concluir que os sujeitos precisam conhecer a trajetória da educação ambiental para que também possam valorizar as ações socioambientais por suas conquistas e reflexões que influenciam a vida cotidiana de todo o cidadão e assim contribuir para novos processos de reflexão e ação, seja na vida familiar, social ou profissional como nos confirma os docentes D3, D12, D14, D16.

D3: Para não ficar restrito apenas nas questões de conscientização sobre a água e poluição, mas para conseguir formar cidadãos críticos para uma sociedade sustentável.

D12: É importante que o professor conheça o histórico da educação ambiental para ensinar de acordo com o documento, adaptar algum conteúdo da sua matéria (...).

D14: Para relacionar o dia a dia com teorias já elaboradas.

D16: (...) eu também acho que nós professores e os colegas da cozinha e da secretaria saiba que tudo isso é para nossa formação e para a formação do nosso aluno, porque quando a gente sabe o porquê, a gente trabalha com mais segurança.

Com esse encontro, os sujeitos interagiram-se, alguns falaram suas opiniões prévias e outros já apresentaram suas reflexões de maneira contextualizada com as suas realidades, cumprindo como o objetivo de oportunizar os sujeitos a conhecer as principais ações que levaram a educação ambiental a ser incluída na educação e contribuir para a reflexão de quão é importante o saber desde a origem dos fatos que adentram a escola para demais processos de reflexão e ação na comunidade local.

6.2.3 O terceiro encontro do grupo de estudos: Concepções da Educação Ambiental

Como planejado anteriormente e sendo confirmado pelas discussões no segundo encontro, da necessidade de se ter acesso as diferentes informações para o processo de ensino e aprendizagem, discutimos no terceiro encontro as concepções da Educação Ambiental propostas por Sauvé (2005).

Para a prepara o para as discussões, distribuímos os textos no final do segundo encontro para que os sujeitos integrantes do processo, tivessem a oportunidade de ler anteriormente e propomos para que os mesmos, realizassem alguns momentos de socializa o desses conhecimentos nas horas atividades com os professores do colégio.

Iniciando o terceiro encontro, os docentes D1, D5, D11 e D12, ressaltaram que não tinham conhecimento de concep es de educa o ambiental.

D1: Eu pensei que educa o ambiental era natureza e estava voltado para preserva o ambiental.

D5: (...) quando comecei a ler o texto, percebi que eu estava trabalhando a educação ambiental de forma bem atrasada.

D11: No momento que você falou no encontro passado sobre a trajetória da educação ambiental e suas formas diferenciadas pelas leis que foram sendo elaboradas no Brasil e no mundo, senti que eu precisava ler mais e esse texto me deu outras direções nas aulas de português.

D12: Tudo isso pra mim, é muito novo.

As discussões partiram das falas dos sujeitos com exemplos das concepções de educação ambiental e as formas de se trabalhar no colégio. Com essas inferências elaboramos a categoria Concepções de Educação Ambiental, expressas no quadro 24.

Quadro 24: Categoria 16: Concepções de Educação Ambiental

Categoria	Subcategorias	Classes	Subclasses	Unidades de registro
Concepções de Educação Ambiental	Preservacionista naturalista	Aulas expositivas	Preservação das matas e das minas	D1, D2, D4, D5, D6, D9, D10, D12, D14, D16
			Proteção das fontes de águas	D3, D7, D8, D11
		Trabalhos de pesquisas	Leis ambientais	D3, D9, D10, D13
			Lixo	D2, D4, D9
			Efeito estufa	D3, D9, D10
			Aquecimento global	D3, D9, D13
	Holística	Trabalhos em grupo	Visão de totalidade	D3, D11, A4
	Bioregionalista	Atividades de pesquisa no campo	Valorização do meio rural	D3, D6, D10
	Resolutiva/prática	Projetos disciplinares e interdisciplinares	Falta de água	D2, D3, D4, D5, D6, D9, D10, D11, D12, D13, D16
			Desequilíbrio ambiental	D3, D8, D9, D10, D11, D12, D16

			Problemas de saúde no homem ocasionado pela poluição.	D3, D6, D9, D11, D13
	Crítica	Pesquisas e seminários	Valorização do homem	D3, D6, D10, D11, D13
			Conflitos socioambientais	D2, D3, D6, D10, D16

Fonte: a autora

Nas discussões do grupo, percebemos que os sujeitos formaram novas concepções de educação ambiental a partir do estudo do texto, mas destacamos que ainda consideram a concepção preservacionista/naturalista como primordial para a manutenção da vida no planeta.

D1: Mesmo lendo sobre as concepções, ainda acho que todas as concepções são para reforçar a preservação dos seres vivos no planeta.

D3: Eu acredito na interação de duas ou até mais concepções, porque quando a gente trabalha a poluição do solo, por exemplo, a gente trabalha juntamente com as atitudes do homem no ambiente, então a preservação e a resolutiva pode uma auxiliar a outra.

D5: eu já trabalhei a preservação da natureza numa semana do meio ambiente, mas tratei só da preservação da mata ciliar.

D6: A preservação é importante, mas ela sozinha não resolve nada.

D8: Eu também acho que só a preservação não vai solucionar nossos problemas hoje e que dirá para nossos futuros descendentes.

A2: (...) como eu só estudei preservação da natureza, então tudo isso é novo, mas sei que só um homem não consegue nada mesmo.

Os diálogos nos ofereceram a possibilidade de discutir a educação ambiental na prática docente. Os docentes relacionaram suas concepções com as metodologias que trabalham e se propuseram a modificá-las pensando nos novos conhecimentos que formularam a partir das discussões.

Os docentes D1, D2, D3, D4, D5, D6, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D16

atribuem a metodologia das aulas expositivas como uma das formas mais comuns de se trabalhar na escola em função da disponibilidade de materiais. Os exemplos de conteúdos que esses docentes citaram que já trabalharam a educação ambiental estão associados a preservação das matas e fontes de águas.

Comparamos essa colocação com uma das questões da entrevista que esses sujeitos alegam um dos limites para se trabalhar a educação ambiental. Ainda relacionaram que é um modo de se manter a organização na sala de aula, mas reconhecem que essa não pode ser a única metodologia para se desenvolver os conteúdos relacionados a temática ambiental e os demais conteúdos específicos.

D3: eu trabalho com aulas expositivas, mas uso outras metodologia também. Outro dia eu falei sobre a preservação das fontes de águas.

D7: eu acho que é a metodologia que mais usamos, principalmente porque não temos muitos materiais.

D8: quando eu trabalho ciclo da água eu falo sobre preservação, então é uma aula expositiva, mais eu procuro interagir com os alunos.

D11: (...) para mim as aulas expositivas são uma das formas que mais adoto (...) atribuo isso a forma como fomos ensinados. Eu já trabalhei textos sobre preservação da água através da aula expositiva, mas depois eles deram opiniões, fizeram textos e imagens sobre o assunto também.

As concepções da educação ambiental preservacionista e naturalista estão muito presentes nas falas desses sujeitos. A aulas expositivas, ou seja, método tradicional, precisa ser direcionada cuidadosamente para que não seja um monólogo em que apenas o professor aborda o assunto e o aluno é tido como um receptor passivo das informações.

Isso converge com a entrevista e com os PTD em relação as metodologias que o professor usa para trabalhar a educação ambiental na escola do campo e percebemos que a maioria deles citam as aulas expositivas. Não queremos concluir que todas as aulas expositivas sejam de cunho negativo, elas tem seu fator positivo quando forem bem elaboradas e com espaços para a participação dos alunos promovendo uma interação discursiva. Percebemos que os docentes D3 e D11 afirma que utiliza muitas metodologias em seu trabalho

educacional, confirmando que para determinado tema ambiental há uma gama de possibilidades metodológicas.

Metodologia em educação ambiental segundo Barcelos (2009, p. 37):

(...) é na variabilidade exigida pelo contexto que reside a grande riqueza, bem como o desafio para a escolha metodológica mais adequada para cada situação e/ou tema a ser enfrentado.

A escolha de uma metodologia para desenvolver atividades relacionadas à educação ambiental está centradas na criatividade e autonomia do professor, bem como na interação com os alunos e isso pode ser proporcionado pelos trabalhos de pesquisas, como cita os docentes D2, D3, D4, D9, D10 e D13:

D2: Minha matéria trata o homem como centro das ações, então eu posso trabalhar a questão do lixo, reciclagem e reaproveitamento de embalagens em forma de trabalhos em grupo.

D3: Eu já trabalhei algumas leis ambientais formando grupos, pesquisando sobre as leis e depois cada grupo apresentou. Foi legal porque eles discutiram as leis. Mas teve turma que foi só uma espécie de informação... para saber que tem leis. (...) no ensino médio, eu trabalho feito estufa, aquecimento global com pesquisas e discussão na sala de aula.

D9: Como professora de Ciências, minhas aulas são voltadas para o ambiente, eu gosto de pesquisar com eles... levo eles na biblioteca, trago recortes de revistas e jornais. Já trabalhei lixo, aquecimento global, as leis ambientais de preservação das matas e o efeito estufa.

D13: Como muitos conteúdos como essas leis e o aquecimento global são resumidos nos livros didáticos, eu trabalho com pesquisas nos livros da biblioteca ou pela internet que eu trago de casa ou quando um aluno da sala tem internet em casa, ele pesquisa e traz para ser discutido na sala.

Percebemos pelas falas dos sujeitos que a corrente preservacionista está relacionada administração do ambiente natural conforme Sauvé (2005, p. 20) “educa o para a conserva o”, e está mais próximo da a o de orientar o aluno sobre o tema central. O aluno precisa saber que existe leis ambientais e preservar o ambiente natural, principalmente com direcionamentos para o destino correto dos materiais.

Em outro momento da discussão do texto, os docentes D3, D11 e o

agente educacional A4 atribuíram uma visão da corrente holística como uma das correntes que poderiam adotar nas aulas para formar cidadãos críticos.

D3: Eu acho que se adotássemos essa visão de totalidade da corrente holística nas nossas aulas, nossos alunos aprenderiam mais sobre o assunto. Porque nós temos muitos espaços aqui em volta da escola que pode ser um local para se pensar em melhorar, refletir mesmo sobre o assunto e ainda, buscar as origens, conhecer mais a fundo cada parte que compõe o ambiente.

D11: Seria legal, porque se nossos alunos interagem com o ambiente, eles vão se sentir parte daquele lugar e vão buscar conhecer ainda mais e melhorar.

A4: Para mim, quando a gente gosta de um lugar a gente cuida, e falta conhecer mais para valorizar cada espaço.

A visão de totalidade desses sujeitos é atribuída a exploração de ambientes naturais, como o colégio está localizado na área rural, o espaço nem sempre é observado com olhar preciso de integrar-se, fazer parte. De acordo com as DCNEA (BRASIL, 2012, p. 7) são princípios da EA a “totalidade como categoria de análise fundamental em formação, análises, estudos e produção de conhecimento sobre o meio ambiente” valorizando e respeitando os cidadãos.

Para Sauvé (2005) essa corrente holística trabalha com a totalidade dos seres, com a observação na essência e não relaciona o ambiente somente como recurso, mas como partes de um todo em que cada item desenvolve seu papel num dado espaço. Para isso, é preciso enxergá-lo de maneira sistêmica, com toda a sua complexidade, de acordo com o paradigma holístico. Essa forma de interpretar o mundo potencializa o desenvolvimento da interação do meio social com a natureza, tornando-se gradativamente mais integrada e cooperativa (GUIMARÃES, 2007).

A corrente bioregionalista foi tratada pelos docentes que moram nas proximidades do colégio D6, D10 e D11.

D6: A partir dessas nossas conversas, eu fico pensando que nós temos um privilégio, pois moramos no bairro, conhecemos nossos alunos, suas famílias e seus trabalhos, então eu penso que temos que trabalhar com pesquisas no nosso bairro, porque nós temos muita coisa boa e precisa ser valorizado pelos alunos.

D11: É, a gente que precisa resgatar isso, porque nós temos alunos que tem vergonha de dizer que mora aqui.

D10: Quem não valoriza suas origens não respeita nem seus familiares, então, a gente enquanto educador deve ensinar o valor que é viver aqui no meio rural.

Sauvé (2005, p. 28) afirma essa corrente com o “desenvolvimento de uma relação preferencial com o meio local ou regional, no desenvolvimento de um sentimento de pertença a este último e no compromisso em favor da valorização deste meio”. As atividades que baseiam-se na metodologia de visitas e reconhecimentos a campo são práticas muito utilizadas na educação formal, sendo considerada também como um momento privilegiado para se observar a comunidade na qual se está inserido ou conhecer novos ambientes com o objetivo de valorização dos diversos ambientes terrestres.

A educação do campo favorece essa concepção, o amor ao local, a terra e vida no campo, presa pela valorização deste ambiente e do homem que trabalha nesse local, que sustenta suas famílias com direitos e deveres como todo o cidadão brasileiro.

Os docentes D2, D3, D4, D5, D6, D9, D10, D11, D12, D13 e D16 discutiram sobre a funcionalidade dos projetos disciplinares e interdisciplinares na educação para fins de resolver problemas ambientais, com isso atribuímos a esse grupo a corrente resolutiva/prática.

Considerando o caráter interdisciplinar da Educação Ambiental, a educação assume um campo privilegiado o seu desenvolvimento. Assim, como aponta Pombo (1993, p. 13), a interdisciplinaridade, caracteriza-se como

Qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum. A interdisciplinaridade implica, portanto, alguma reorganização do processo de ensino/aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação dos professores envolvidos. Conforme os casos e os níveis de integração pretendidos, ela pode traduzir-se num leque muito alargado de possibilidades: transposição de conceitos, terminologias, tipos de discurso e argumentação, cooperação metodológica e instrumental, transferência de conteúdos, resultados, exemplos, aplicações, etc.

Com intuito de enfatizar o processo de aprendizagem mais dinâmico, encontra-se na união entre diversas áreas do saber, uma boa oportunidade para

trabalhar de forma interdisciplinar no contexto escolar, possuindo assim um campo de exploração de situações que podem ultrapassar os limites de cada disciplina, ou seja, apontando novos olhares sobre determinado conteúdo e enriquecendo as atividades na sala de aula.

Corroborando com Pombo (1993), Santos (1994, p. 45), refere-se à interdisciplinaridade como:

(...) um trabalho em comum, tendo em vista a interação de disciplinas científicas, de seus conceitos básicos, dados, metodologia, com base na organização cooperativa e coordenada de ensino. Trata-se do redimensionamento epistemológico das disciplinas científicas e da reformulação total das estruturas pedagógicas de ensino, de forma a se possibilitar que as diferentes disciplinas se interpenetrem em um processo de intensa fecundidade.

O trabalho interdisciplinar faz da escola um espaço mais colaborativo, no qual alunos e professores aprendem num processo de cooperação, a ter outras opiniões para diversos objetos ou conceitos formais de cada disciplina.

Os docentes D3 e D10 apresentaram o problema da disponibilidade de água potável no bairro e a posterior necessidade da construção de um poço artesiano em função das irrigações das lavouras. Também atribuíram que quando se trabalha com projetos, apesar de serem desenvolvidos em pequenos períodos de tempo no ano letivo, mas acreditam que oferece maiores resultados, pois eles identificam um problema, estudam sobre ele e buscam soluções. E, após refletirem sobre o assunto rascunharam um projeto interdisciplinar para estudar o desequilíbrio ambiental e as doenças que pode atingir os seres humanos com a poluição do ar ocasionado pelos agrotóxicos usados nas lavouras de café, morango e feijão pelas famílias dos alunos do colégio do campo.

As ações desses sujeitos convergem com Loureiro (2006, p. 46):

Com isso, é fundamental que os temas reflitam os problemas que são definidos como consensuais, após um processo participativo, trabalhando-os de modo contextualizado (...) é importante para que se construa uma compreensão ampliada da realidade ambiental.

As discussões encaminharam para a concretizando das ideias de

Loureiro, buscando um tema da comunidade local, contextualizando-o e discutindo no grupo, ampliaram suas concepções de educação ambiental, pois, os docentes D2, D3, D6, D10, D11 e D13, também se identificaram com a corrente crítica, pois incluíram os conflitos socioambientais nas suas discussões, integrando o homem como que deve ser valorizado por sua atuação na sociedade, mas que esse necessita ter conhecimento para agir com responsabilidade na comunidade em que vive proporcionado o bem comum.

Como nos confirma Tozoni-Reis (2008, p. 8) “A educação ambiental como uma ação destinada a reformular comportamentos humanos e a conscientização como um processo fundamental para garantir um ambiente sadio para todos os homens e todas as formas de vida (...)”. As transformações que acontecem na sociedade são frutos das ações do homem no próprio ambiente, isso justifica a necessidade de cada ser humano ter conhecimentos variados que oportunize o processo de conscientização e ações críticas em prol de uma sociedade melhor.

Concluímos esse encontro com propostas para tornar a educação ambiental parte integrante do processo de ensino e aprendizagem no colégio do campo, pois, além do conhecimento das diferentes correntes da educação ambiental, discutimos o aprimoramento das *práxis* pedagógicas visando o favorecimento da interação dos conhecimentos socioambientais e reforçamos as trocas de saberes necessários para a efetivação da educação ambiental como um processo de modificar as atitudes do ser humano em relação ao ambiente, ao próximo e a si mesmo.

6.2.4 O quarto encontro do grupo de estudos: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental.

No quarto encontro discutimos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental. Muitos dos sujeitos não tinham conhecimento dessa diretriz e da obrigatoriedade da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades educativas.

Nesse encontro os agentes educacionais participaram com mais afinco, visto que não tratamos a educação ambiental como *práxis* docente, mas como componente integrante, essencial e permanente da Educação Nacional,

justificando para os agentes educacionais que realizaram o curso do Pró-funcionário a temática ambiental estudada.

A1: Então é por isso que o professor lá mandou a gente ajudar o meio ambiente e economizar água para lavar as calçadas e o pátio. É porque é obrigatório estudar isso.

A2: (...) a gente chegou a fazer um lixo para separar os restos da merenda e não misturar com outro lixo. (...) E para gente era matéria só das merendeiras.

O pró-funcionário enquadram-se na modalidade de formação continuada, pois esses agentes educacionais são concursados e trabalham a 22 anos na instituição e tiveram a oportunidade de realizar um curso técnico relacionado às suas funções no trabalho, concordando com os Art. 11 e 12 das DCNEA (BRASIL, 2012, p. 3-4):

Art. 11: A dimensão socioambiental deve constar dos currículos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, considerando a consciência e o respeito à diversidade multiétnica e multicultural do País. Art. 12: vinculação entre ética, educação, trabalho e práticas sociais na garantia de continuidade dos estudos e da qualidade social da educação.

Os diálogos nesse encontro foram voltados para o conhecimento das diretrizes curriculares nacionais da Educação Ambiental, um documento que nenhum dos sujeitos no encontro tinham conhecimento do mesmo. O docente D7 enfatizou seus trabalhos sobre a temática ambiental voltada para a “Pegada Ecológica” e atribuiu suas ações que antes eram apenas para cumprir com uma solicitação de seus superiores mas que estavam em conformidade com esses documentos oficiais das leis nacionais.

D7: A gente trabalhada com a educação ambiental, mas falta conhecimento mesmo. Quando eu trabalhei o assunto “Pegada ecológica” eu só trabalhei porque a equipe pedagógica pediu e tinha um texto no livro didático, daí eu tive que pesquisar sobre o assunto para poder explicar na sala. Daí ficou legal (...) os alunos calcularam quanto eles gastavam de combustível fóssil para vir para escola de ônibus, outro de Kombi. Acabamos por discutir sobre o consumismo desenfreado e quanto de árvores cada um de nós ia ter que plantar para amenizar a quantidade de poluição só para vir para escola.

Atribuimos aqui o papel do livro didático, um recurso metodológico para o trabalho em educação ambiental sendo muito utilizado pelos docentes para abordar as questões ambientais, visto que atualmente são de fácil acesso no caso das escolas públicas do estado do Paraná, mas nem sempre a temática ambiental consta nos livros didáticos. Cabe ao professor a tarefa de selecionar o material adequado e que atenda aos objetivos desejados para cada temática. Assim, o professor precisa ter conhecimento de alguns autores de referência em Educação Ambiental como Dias, Guimarães, Grum, Layrargues, Loureiro, Tozoni-Reis, Sorrentino, Leff, entre outros que discutem as questões ambientais de acordo com os objetivos das PNEA e das DCNEA.

O livro didático é um recurso usado pelo professor por ser de fácil acesso e com disponibilidade para todos os alunos do ensino médio, pois, de acordo com Lajolo (1996, p. 4), o livro é considerado didático porque:

Como sugere o adjetivo *didático*, que qualifica e define um certo tipo de obra, o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares.

Um bom referencial teórico, seja um livro, jornal ou revista, que aborde e instigue as questões ambientais podem ser veículos para (re)construção de conhecimentos que podem subsidiar informações diversas, divulgar pesquisas em andamento, bem como as conclusões e sua aplicabilidade na sociedade e favorecer as reflexões em sala de aula.

A aplicabilidades dos objetivos, princípios, a organização curricular e a colaboração para as leis que regem a educação ambiental sejam cumpridas na educação foram motivos de novos questionamentos no grupo de estudos. Diversos sujeitos atribuíram o desconhecimento das DCNEA a defasagem de conteúdos nos curso de licenciatura e especialização, mas muitos com justificativas que cursaram o ensino superior antes das leis brasileiras, mas outros alegaram que mesmo recém formados não tiveram conhecimento das Diretrizes.

Concluíram o encontro refletindo conjuntamente que todos os integrantes da educação precisam estar em constante formação para ter conhecimentos de novas leis que afetam diretamente a educação. Citaram o grupo de estudo como algo inédito, participar de uma pesquisa, discutir uma temática que acreditavam ter conhecimento, como relata a docente D9:

D9: a gente achava que sabia trabalhar sobre meio ambiente, educação ambiental (...) que o chão da escola de bairro era igual da cidade e que não podia ser diferente para não discriminar (...) No fim, a gente vê o quanto a gente fazia de vazio, só de repetição, sem noção e nem emoção no trabalho.

Essa fala confirma-se na autonomia de Contreras (2015) que está associada à consciência da insuficiência de cada sujeito, o estado de consciência do saber desconhecido. E, concretizamos que para alguns sujeitos, a participação no grupo de estudo com propósito de adquirir conhecimento para si e melhorar a qualidade da *práxis* docente, foi de espirais cíclicas (BARBIER, 2002; FRANCO, 2005), pois, a partir do conhecido, encontrar o desconhecido repensar as práticas pedagógicas reformulando-as para posteriormente tornarem-se habituais e transformam a prática docente.

6.2.5 O quinto encontro do grupo de estudos: Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná da Educação do Campo (DCEEC).

A temática no quinto encontro, foram as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná da Educação do Campo (DCEEC), um documento que consta no colégio do campo, mas que ainda não adentrou na *práxis* pedagógica. Confirmamos isso pelas análises no PPP, nos PTD e nas entrevistas, apenas sujeitos D3, D6, D10 e D11 demonstraram ter conhecimento das DCEEC. Para preencher essa lacuna e contribuir para a qualificação da formação dos sujeitos do grupo de estudos, discutimos o conteúdo das DCEEC.

Sugerimos que as leituras fossem realizadas durante a semana nos momentos de hora atividade e que favorecesse a discussão com outros colegas. Isso se concretizou em relação aos agentes educacionais, os mesmos se reuniram nos intervalos dos trabalhos no colégio, realizaram a leitura e elaboraram uma

síntese do documento que apresentaram suas conclusões no grupo e norteou as demais discussões juntamente com os referenciais da obra de ARROYO; CALDART; MOLINA (2004), “Por uma educação do campo”.

Pela fala dos sujeitos elaboramos a categoria de integração das DCEEC na *práxis* pedagógica expressa no quadro 25.

Quadro 25: Categoria 17: Integração das DCEEC na *práxis* pedagógica

Categoria	Subcategoria	Classes	Unidades de Registro
Integração das DCEEC na <i>práxis</i> pedagógica	Identidade do povo do campo	Valorização da cultura	D3, D5, D6,
		Incentivo ao trabalho no campo	D3, D6, D10
		Formar cidadãos conscientes	D11, D13, D16, A1
	Igualdade de conhecimentos na educação do campo	Cumprimento dos conteúdos básicos	D3, D10, A3, A4

Fonte: a autora

Entendemos que todos os sujeitos realizaram a leitura do material, principalmente em relação aos debates que participaram ativamente. A subcategoria identidade do povo do campo recebeu atenção pela valorização da cultura do campo e, principalmente pelos sujeitos que residem no bairro.

D3: A identidade do homem do campo deve fazer parte das nossas atividades aqui na escola, principalmente a valorização das famílias dos alunos.

D5: (...) eu valorizo porque já fui discriminada e ninguém gosta de ser comparada a um caipira.

D6: Nós aqui já fomos muito discriminados, a gente recebia apelidos de caipira, do sítio... Agora que a gente tem leis que nos apoia a ser nós mesmos, temos que valorizar, ensinar nosso aluno a dar valor na sua cultura, nas suas origens e não ter vergonha (...) e nós como professores aqui, temos que incentivar o nosso aluno para o trabalho no campo, é digno como outro trabalho qualquer.

D10: Penso que o mais valioso desse texto que a gente leu está no saber, no conhecimento de que o nosso trabalho na educação tem base legal, que todas as atividades que os professores fazem na sala ou nas atividades externas tem a ver com a formação desse nosso aluno, seja pelo incentivo ao trabalho ou pela valorização da

cultura da nossa terra.

D11: Noto que as nossas aulas estão de acordo com a valorização dos integrantes da comunidade escolar, nós trabalhamos a formação social e crítica dos alunos; valorização da cultura do meio onde vivem sem precisar deixar seus lugares de origem.

D14: (...) os integrantes da comunidade escolar querem ficar fazendo as mesmas coisas que suas famílias, trabalhar no campo, casa, constituir família e da continuidade a afazeres do campo. Esperam acolhimento, cuidados, cumprimento de regras burocráticas sem pensar em aprendizagem.

A1: Eu sempre falo pras crianças que eles tem que dar valor nos pais porque eles fazem de tudo pra eles estudarem.

Reconhecer a identidade dos povos do campo como sujeitos sociais capazes de contribuir com a comunidade local e valorizar suas atividades agrícolas foi uma das considerações mais presentes nas discussões dos sujeitos no grupo de estudos.

Segundo a Lei de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), a identidade da escola do campo é atribuída a toda instituição com o vínculo histórico de sua realidade vivenciada no meio rural, privilegiando a identidade de seus atores e suas culturas. Ao incorporar a cultura do campo na *práxis* pedagógica oportuniza o fortalecimento dessa modalidade escolar com a participação dos alunos, pais e demais comunidade escolar.

A valorização do homem do campo e do seu trabalho no dia a dia, contribui para a autoestima dos próprios educandos, fortalecendo a formação desses cidadãos e o exercício de seu pensamento para gerar novas ideias e ser capaz de transformar a sociedade.

Paulo Freire e Gramsci viveram em épocas e países diferentes, mas trabalharam em prol de uma parcela da população esquecida pela sociedade capitalista; sujeitos marginalizados pelas suas origens e ocupações, vulgarizados pelo poder político e abandonados pelos seus próprios descendentes, mas dotados de toda a capacidade de um ser humano, apenas as margens de sistema político, social e econômico.

Esses pesquisadores levantaram hipóteses, praticaram experiências, criaram teorias e confrontaram diversas opiniões que desvalorizava os sujeitos

pelas suas condições sociais, mas, aos poucos, suas ideias foram avivadas no meio acadêmico e posteriormente no âmbito da educação básica.

Gramsci e Freire defendem a *práxis* associada as concepções teóricas embasadas pelo contexto social e pela produção de conhecimento que favoreça a luta contra a hegemonia dos juízos de valores da sociedade dominante.

Nessa perspectiva, a subcategoria “Igualdade de conhecimento na educação campo” emergiu das falas de alguns sujeitos no grupo pelo reconhecimento de que a educação no campo deve seguir os mesmos pressupostos da educação básica na zona urbana, como citou os sujeitos:

D3: eu não vejo porque a educação do campo tem que ser mais fácil do a da cidade, eu defendo a educação básica igualitária, assim como prevê as diretrizes.

D10: a Educação Básica (...) como já é dito, é básica para todos, sem escolha de lugar (...) todos tem o mesmo direito ... de saber os mesmos conteúdos...

A3: Quando eu estudei era diferente e a gente se sentia desprezado, porque os professores falaram que no sítio tinha dá matéria mais fácil. Hoje eu vejo como isso mudou, e eu fico feliz, porque meus filhos estudaram aqui e depois foram pra cidade e foram bem... e eu tenho uma filha que está fazendo medicina na federal, e começou aqui... então eu sei que a mudança foi pra melhor.

A4: (...) eu estudei na cidade, mas a gente percebia que quando a sala toda era do sítio os professores mudavam o conteúdo, era bem menos...também acho que a educação é pra todos, sem desvalorizar ninguém.

Percebemos nesse contexto que a atuação do docente é de fundamental importância para a igualdade de direitos na educação básica no campo e está em concordância com as DCN, as DCE e as DCEEC, pois a equidade relacionada aos conteúdos da educação básica e ao processo de formação de todo cidadão está presente nas leis e documentos oficiais da educação a nível nacional e estadual.

Ao valorizar a comunidade do campo, o homem e sua atuação na sociedade proporciona-se a superação histórica da desigualdade de oportunidades de escolarização vivenciadas pelas populações nos contextos anteriores. Molina (2006); Arroyo (2008) apontam esses avanços pelos inúmeros movimentos sociais

que deram voz a uma população deixada às margens pelo sistema capitalista e, esses sujeitos receberam o direito de opinar, não porque a esfera governamental os valorizou prioritariamente, mas pela reivindicações dos movimentos, da indústria, do comércio, ou seja, foi após muitas reuniões, encontros e mobilização dos interessados que a Educação do Campo passou a ser conhecida em um contexto próprio do homem do campo.

Segundo Molina (2006), a Educação do Campo, nasceu sob a efervescência dos movimentos de assentados da reforma agrária, que tinham por finalidade, a implantação de políticas públicas para a educação dos assentados em comunidades e Caldart (2002) defende essa modalidade da educação básica “do” campo, pelo “direito de ser educado no lugar onde vive; (...) vinculada à cultura e às suas necessidades humanas sociais” (CALDART, 2002, p. 26).

Para que se cumpra esses direitos é de suma importância que os cursos de formação inicial e continuada de professores sejam direcionados também a esse público. Os docentes precisam estar preparados ou mesmo dispostos a se capacitarem para adentrar em um universo desconhecido, distantes muitas vezes, da sua realidade.

De acordo com o Instituto Anysio Teixeira (2008) a maioria dos professores que atuam na zona rural são oriundos da zona urbana, assim, atribui-se a função dos cursos de formação de docentes no embasamento teórico e metodológico para essa modalidade educacional. O ensino superior, a especialização e os cursos de formação continuada precisam refletir sobre a experiência de vida do aluno do campo, seus modos de produção agrícola, suas lutas e o reconhecimento do seu campo de valor enquanto ser dotado de capacidades intelectuais.

Para Molina e Rocha (2014, p. 227) “a formação deve contribuir para que o educador seja capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas que (...) atendam a população que trabalha e vive no e do campo”.

Concluímos esse encontro do grupo de estudos cumprindo nosso objetivo de discutir as DCEEC, oportunizando a reflexão dos sujeitos sobre suas atuações na sala de aula e no ambiente escolar, valorizando a realidade do campo, e os sujeitos que se voluntariamente, participaram do encontro, justificando assim, a importância dos cursos de formação continuada de acordo com a modalidade da

atuação, oportunizando o acesso aos referências teóricos e práticos para atender as necessidades presentes na escola do campo articulando diversas dimensões educativas e sociais presentes nesse contexto social.

6.2.6 O sexto encontro do grupo de estudos: formação de professores em educação ambiental

Esse encontro oportunizou contribuir com a qualificação da formação dos docentes da instituição participante da pesquisa em relação a temática da educação ambiental.

As discussões foram norteadas pelos recortes das obras de MORALES, Angélica Góis. A formação do profissional educador ambiental: reflexões, possibilidades e constatações. SATO, Michele. Formação em Educação Ambiental: da escola à comunidade. p. 07 – 16. In: BRASÍLIA. Panorama da educação ambiental no ensino fundamental e GUIMARÃES, Mauro. A formação de educadores ambientais.

Esses momentos oportunizaram o despertar para uma reflexão direcionada para a formação continuada de cada sujeito presente. Pela comparação com os PTD e as entrevistas, analisamos que os sujeitos não tiveram acesso a cursos de educação ambiental especificamente para atuar na educação básica o que nos motivou a conversar sobre a importância do acesso ao conhecimento socioambiental contextualizado com a educação do campo.

Nessa perspectiva, das falas dos sujeitos, emergiu a categoria 18 “Formação Docente” e as respectivas subcategorias e classes, expressas no quadro 26.

Quadro 26: Categoria 18: Formação Docente em Educação Ambiental

Categoria	Subcategorias	Classes	Unidades de registro
Formação Docente em Educação Ambiental	Ensino superior	Fundamentação teórica	D1, D4, D5, D7, D11, D13, D14
		Encaminhamento metodológico	D3, D6, D9, D10, D14, D16
	Especialização	Disciplinas específicas	D1, D2, D4, D14, A4, A5

		Contextualização com a área	D3, D6, D9, D10, D12, A5
	Formação continuada	Fundamentação teórica	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D10, D11, D12, A1, A2, A3, A4, A5
		Encaminhamento metodológico	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D16, A1, A2, A3, A4, A5
		Contextualização com a área	D1, D2, D4, D5, D7, D10, D11, D12, D14, D16, A1, A4, A5

Fonte: a autora

As falas dos sujeitos denotam a educação ambiental como um conhecimento importante e atribuem principalmente ao ensino superior a deficiência da temática. As discussões abordaram uma carência da fundamentação teórica pelos respectivos docente: D1, D4, D5, D7, D11, D13 e D14.

D1: Minha graduação é matemática, e eu nunca estudei a educação ambiental na faculdade... Eu acho que se é lei, ... que toda a educação deve estudar, a gente tinha que ser a primeira a ter noção desses conceitos, concepções... na verdade a gente reproduz a mídia (...)

D4: (...) pra mim, faltou na faculdade também. O foco ambiental na arte é a reciclagem, reaproveitamento ... é a natureza. Então, eu acho que a faculdade, que é a base da nossa formação... é que deveria dar mais embasamento teórico e prático também, né!

D5: (...) os textos que nos inclui na educação ambiental de agora, são muito novos e quando eu me formei nem tinha essas leis... mas isso não dispensa o papel do ensino superior, porque os encontros já aconteciam desde antes eu nascer... os professores da faculdade poderiam, pelo menos, nos dá umas noções desses acontecimentos, aí, quem sabe, a gente não ia trabalhar só água e lixo nos projetos de educação ambiental.

D7: Olha o meu caso, fiz faculdade de letras - inglês, mas eu tinha um professor que era adepto dos movimentos ambientalistas... e, sempre falava do ambiente, dava textos de desequilíbrio ambiental para análise textual ... a gente foi aprendendo a dar valor no ambiente porque fomos sensibilizados por esse material.

D11: Quando eu estudei, na universidade não se falava em educação ambiental, mas eu acompanhava algumas manifestações dos movimentos sociais e ambientais, mas na universidade, nada não.

D13: acho que eu sou a única aqui que fiz uma disciplina na faculdade de educação ambiental, então o coordenador do meu curso já estava a par de todas essas leis e necessidades que nós, enquanto formadores de opiniões temos que trabalhar na sala, mas confesso que ainda preciso estudar ... só a universidade não é o suficiente (...)

D14: eu só sei que estou na minha segunda graduação e não estudei sobre a educação ambiental em nenhuma delas.

Os relatos acima revelam que, a formação de professores é uma área que precisa ser constantemente atualizada, pois a universidade é uma instituição educacional com fins de equidade social e, necessita orientar, trabalhar e educar para a produção de conhecimentos que favoreçam a formação integral dos futuros profissionais.

Para Morales (2009, p. 83)

A universidade, como instituição de investigação e centro de educação técnica e superior, tem o papel essencial na reconfiguração de mundo e, portanto, deve assumir a responsabilidade maior no processo de produção e incorporação da dimensão ambiental nos sistemas de educação e formação profissional. Deve também propiciar aos profissionais educadores ambientais fundamentos teórico-práticos indispensáveis para que os mesmos possam compreender, analisar refletir e reorientar seu fazer profissional numa perspectiva ambiental.

A PNEA orienta que a EA seja trabalhada em todos os níveis e modalidades de ensino, contudo, não como uma disciplina específica no currículo da educação básica, mas no ensino superior e nos cursos de especialização, tem-se permissão para esse foco de trabalho. Para isso, a educação ambiental deve estar presente nos currículos das instituições de ensino superior públicas e privadas, para contribuir com a formação de seus profissionais.

As falas dos sujeitos nos confirma em Dias (2001) que, em várias instituições de ensino superior brasileiras, os cursos de licenciatura não abordam, devidamente, a dimensão ambiental nos seus currículos, formando profissionais despreparados para trabalharem a temática ambiental nas suas respectivas áreas.

Pela fala da docente D7 concluímos que o trabalho, mesmo que indireto da temática ambiental pode sensibilizar o futuro profissional. Silva (2007) fortalece essa perspectiva quando defende que a influência da universidade na formação de

professores de diversas áreas é significativa em relação à sensibilidade ambiental, influenciando seus futuros pareceres científicos e sua práxis profissional.

A Educação ambiental visa a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade, sensibilizados pelos problemas socioambientais e pela necessidade de compartilhar os conhecimentos formados sendo capazes de tomar decisões conscientes buscando respostas para os problemas das suas realidades.

Pelas palavras de Guimarães (2007), essa é uma missão difícil para os educadores ambientais, pois, mesmo possuindo boas intenções, tendem a atuar pelo ponto de vista da racionalidade moderna, desse modo, é necessário que o ensino superior fortaleça o pensar e agir criticamente promovendo o desenvolvimento de novos conhecimentos e práticas de ensino para o trabalho pedagógico.

Os docentes D3, D6, D9, D10, D14 e D16 comentaram sobre a importância de ter o conhecimento de novos encaminhamentos metodológicos para a educação ambiental. Comparando as entrevistas com as falas desses sujeitos, percebemos que a metodologia adotada na prática docente é inspirado pela metodologia que seu professor da educação básica utilizou e, pelas nossas análises, a aula expositiva, é citada por esses docentes.

D3: Aqui na escola do campo, a gente tem dificuldade de material ... mas também a gente se acomoda, e a metodologia mais fácil e comum é a voz... então a gente faz as aulas expositivas... mas não na essencial do método tradicional, puro... a gente vai explicando e questionando eles... a gente dá espaço e até quer mesmo que eles falem sobre o conteúdo, participem.

D6: eu escuto dos alunos que quando o professor não explica a matéria, ele não cumpriu com seu trabalho... então os nossos também tem essa ideia de aula tradicional... porque eles estão acostumados, e os pais também ajudam a reforçar essa metodologia.

D9: (...) não vejo erro trabalhar da forma como a (...) D3 falou, a aula expositiva hoje é participativa, e daí a gente inova com outras propostas.

D10: conversamos hoje sobre as metodologias, mas nós precisamos mostrar para os nossos alunos que os demais métodos de ensinar, também faz parte da educação. Porque, nós temos alunos que vem me falar aqui, que o professor não está dando matéria, está passando um filme (...)

D14: (...) a gente tem alunos bons aqui na escola e que ainda querem a explicação do professor (...) outros precisam, porque não conseguem fazer as conexões, e ainda os que acham que só o professor sabe... por isso associa o aprender ao ato de falar do professor e não de refletir com o professor e os colegas.

D16: minhas aulas são expositivas sim, mas eu começo explicando, vou parando, perguntando... tem sala que rende, mas tem turma que a gente fala sozinho mesmo... não sei se o assunto não interessa ou se eles não tem conhecimento, daí não participam.

Mediante essas falas dos sujeitos, discutimos algumas metodologias que podem ser direcionadas para as atividades socioambientais, mas contudo abordamos o trabalho interdisciplinar da educação ambiental. Conseguimos descaracterizar a ideia de que a práxis da educação ambiental é exclusivamente responsabilidade dos docentes de ciências, geografia e biologia e, ainda sugerimos o trabalho socioambiental interdisciplinar por meio de conexões com outras disciplinas, sem necessariamente abandonar o conteúdo específico que esteja trabalhando. Giroux (2009, p. 209) ressalta que “(...) os educadores precisam definir as escolas como esferas públicas nas quais a dinâmica de engajamento popular e política democrática possam ser cultivadas como parte da luta por um estado democrático (...)” e totalitário, assim como na esfera educacional, o trabalho fragmentado impede a conscientização democrática dos sujeitos.

Por isso, dialogamos sobre o trabalho fragmentado que acontece na escola em relação as temáticas a serem desenvolvidas na sala de aula, as atividades ficam muito restritas as semanas de meio ambiente, dia da árvore e dia da água. Enquanto que o trabalho metodológica é encaminhado por meio de projetos e visitas a campo, geralmente unindo duas ou mais disciplinas, como nos confirma o D5:

D5: Eu já trabalhei a educação ambiental em forma de projeto, junto com o professor de ciências, a gente levou os alunos para a praça e recolhemos o lixo... mas depois desses nossos encontros eu vejo que a gente só fez o trabalho dos garis, não desprezando eles, porque são tão importantes como nós, mas eu não trabalhei mais nada... agora eu vejo como a gente deixa de lado... o mais importante. A gente podia continuar o trabalho na sala, estudar com eles, por que as pessoas jogam lixo na praça? As doenças que esses lixos podem provocar no homem... e a falta de cidadania que a gente nem fala, que pra mim, isso é trabalhado em sociologia, não que eu pudesse trabalhar isso com eles.

A metodologia de projetos foi muito divulgada, no final da década de 1990 e começo dos anos 2000, pois a educação ambiental ainda estava encaminhando no país, criando-se leis, elaborando as estratégias plausíveis com as nossas realidades e a pesquisa sobre o ambiente ainda era considerada pequena mediante o território nacional.

Os materiais sobre meio ambiente e educação ambiental que chegavam até a escola era produzidos por pesquisadores solicitados pelo MEC e demais secretarias. Os professores não tinham muito acesso aos novos conhecimentos que estavam sendo produzidos numa esfera mais distante da sua localidade de trabalho. Como os próprios sujeitos relatam que a dificuldade do acesso a materiais é o maior empecilho para todas as atividades escolares.

D14: (...) eu acho que a gente usa a dificuldade dos materiais para não largar o livro didático... não que ele não seja bom... mas parece que é nossa segurança.

D3: Antigamente, a gente nem tinha dinheiro para comprar livro, na faculdade era só cópia de outros materiais... hoje a gente fala que não tem dinheiro para comprar livros, mas é que a gente gasta em outra coisa... mas a gente tem a internet... é muito difícil na nossa escola, aluno que não tem celular com internet... as informações hoje, flutuam. Então, eu penso que nós temos acesso a mais conhecimento mais a gente se acomoda do jeito que está.

D6: No bairro tem lan house, eu vejo os alunos ali, jogando né, mas se quiserem podem pesquisar, ler, adquirir informações.

Pela fala do docente D5, temos um ponto positivo do nosso grupo de estudos, o próprio (D5) apresentou uma outra concepção de educação ambiental que difere da conservacionista como o mesmo havia enunciado na entrevista, a ideia de que a educação ambiental também forma para a cidadania, colabora com a construção da conscientização dos alunos sobre a sua realidade socioambiental.

A metodologia específica para a educação ambiental é aquela que proporciona a reflexão e leva o aluno a (re)formular suas ideias, seu conhecimento sobre os conteúdos específicos e socioambientais, pois a vida escolar precisa formar cidadãos, não reprodutores de conteúdos que, muitas vezes, não serão aplicados na vida social desse sujeito.

Por isso a sugestão de se trabalhar a educação ambiental interdisciplinarmente, o aluno precisa analisar sua vida num dado contexto e tomar atitudes mediante um fato, a vivência não acontece em separado, ontem saúde, hoje alimentação, amanhã economia, na próxima semana política e assim, sucessivamente. Na Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, em Estocolmo, na Suécia (1972), a comunidade internacional reconheceu a necessidade de uma Educação Ambiental, com adoção de medidas necessárias para um programa de educação sobre o meio ambiente com ênfase na interdisciplinaridade de cunho escolar (BRASIL, 1998). As questões para a sobrevivência no planeta são interligadas e a educação ambiental apresenta esse propósito, preparar o cidadão para atuar na sua realidade, com todas as interferências que a vida impulsiona.

A educação ambiental induz a um desenvolvimento de conhecimentos interdisciplinares como um processo de intercâmbio entre as instâncias educativas e não como uma disciplina estanque no processo de ensino e aprendizagem.

Para isso, os encaminhamentos metodológicos precisam apresentar-se em concordância com o objetivo, o conteúdo e o grupo a que se deseja trabalhar, assim, terá maiores chances de sucesso na humanização dos indivíduos. Saviani (2003) defende que o trabalho educativo está relacionado a produzir, direta e intencionalmente a humanização.

Desse ponto de vista, apontamos que a educação é um processo ainda mais longo. Todo conhecimento que foi produzido precisa ser assimilado, formulado ou reescrito pela prática docente. Essa é uma das funções da graduação, colaborar para que esse profissional tenha habilidades para encaminhar o aluno a ter o conhecimento necessário para sua atuação na sociedade.

Araújo (2004) ressalta que os cursos de licenciatura, em específico, apresentam duas principais funções em relação a educação ambiental: formar professores para os distintos níveis de escolaridade, propondo iniciativas de continuidade dessa formação e investir em pesquisa de práticas educativas e metodologias fundadas na interdisciplinaridade e na investigação.

Para Giroux (2015, p. 1999) “Muitos dos problemas associados com a preparação do professores de hoje em dia apontam para a falta de ênfase dos currículos na questão do poder e sua distribuição hierárquica (...)”. Diversas

instituições educacionais contêm políticas econômicas, assim como cita Giroux que, estabelecem diretrizes para a educação, a produção de conhecimentos e a formação profissional, em função das necessidades e das razões do mercado.

Com base nesses argumentos confirmamos, juntamente com as análises documentais do colégio, o PPP, o PTD e as entrevistas o papel relevante dos cursos de formação continuada para suprir uma defasagem da fundamentação teórica, dos encaminhamentos metodológicos, da seleção dos recursos e materiais e dos processos de avaliação na instituição escolar.

Os curso de formação continuada tem o objetivo de capacitar os sujeitos visando uma melhor qualidade de seu empenho profissional, pois, a formação acadêmica acontece num dado momento e o conhecimento elaborado durante o ensino superior pode ser insuficiente para a execução de determinadas atividades no trabalho.

Feldmann (2009, p. 75) afirma que

A sociedade contemporânea, denominada por alguns como sociedade da informação e por outros como sociedade do conhecimento, se apresentam tendo como uma das suas característica a acelerada transformação pela qual passa o mundo, provocada pelos avanços tecnológicos, que incidem na constituição de uma nova cultura do trabalho, afetando diretamente o universo escolar.

Os docentes D2, D4, D5 e D12 argumentaram algo semelhante a colocação de Feldmann, pois quando cursaram a graduação ou mesmo a educação básica, não tiveram uma fundamentação teórica que os dá respaldo para desenvolver as atividades de educação ambiental na *práxis* pedagógica, visto eu toda mudança social, política, econômica, ambiental e educação vem para a escola, seja como consequência, causa, estudo dos efeitos ou busca de soluções para determinados fatos.

Nesse encontro do grupo de estudos, podemos identificar que a formação continuada precisa ser constante no meio escolar. Discutir a novas fundamentações teóricas, metodologias, contextualização do ambiente, da comunidade com o conteúdo desenvolvido na sala de aula, pois o professor encontra-se muitas vezes inseguro no processo de ensino e aprendizagem e da

própria função social da escolar.

A função do grupo se justifica pelas falas dos docentes:

D5: É engraçado que quando a gente estudava, alguns professores ensinava a como cuidar do ambiente, e a gente não pensa que depois a gente vai ter que trabalhar e não teve isso que a gente está vendo aqui, lendo e discutindo, por isso que a gente não pode parar (...)

D9: (...)a oportunidade de se discutir conteúdos que eu não sabia, e que trabalhava também de forma superficial, já me deixou realizada.

D11: (...) a graduação é formação... é a base para gente começar nosso ofício de professora, mas os cursos de formação continuada, com teorias, metodologia e adequação para cada área...como é o nosso caso aqui, uma escola do campo, é o que faz a diferença no nosso trabalho.

D16: Eu sempre procuro me adaptar, uso metodologias diferentes, leio sobre os conteúdos em outros materiais... na internet mesmo... e faço cursos que o estado oferece. E acho que aqui todos os professores tem pós, é uma formação, mas só a pós não resolve, como diz a professora (...) esses cursos são o chão da nossa escola.

A1: Pra nós que nem tem faculdade, é nesses cursos que a gente aprende coisas novas... e tem umas que nem é só pra trabalhar na escola... é pra gente viver bem... porque se a gente “tá” bem com a vida da gente, a gente trabalha melhor também, faz mais bem o nosso serviço.

Pelas falas dos sujeitos, intuímos que a formação continuada é a oportunidade para o bom desempenho de um trabalho e, em específico, a *práxis* docente é condição importante para a releitura dos processos de ensino e aprendizagens. É também, uma integração com o cotidiano dos professores dos colégios, considerando-o como o *lócus* da ação pedagógica.

D4: (...) quando a gente se junta para ler e pensar no nosso trabalho aqui na escola ... a gente tem a oportunidade de mudar.

A5: (...) depois de tudo que a gente leu, discutiu nesses encontros, é meio difícil a gente continuar com o mesmo perfil... as coisas vem automático na nossa mente. Digo isso por mim, que trabalho na secretaria, fico pensando em vocês professores. Tenho certeza que não vamos ter mais só projeto de água e lixo quando o núcleo vier aqui.

D10: (...) olha, que eu já vi umas atividades diferentes aí na escola, já tem mudança... mudanças interdisciplinares.

D3: tenho certeza que quando for solicitado algum trabalho de educação ambiental, diversos professores vão dar outros direcionamentos nas atividades.

D13: (...) ou talvez nem precise, nós vamos só fazer um relatório do que já trabalhamos (...).

Pelas colocações desses sujeitos acreditamos ter atingido a qualificação do grupo de estudos, pois a temática desse encontro: formação de professores em educação ambiental, proporcionou a reflexão sobre a função do professor na esfera social. Foi muito debatido a função do ensino superior, das especializações, mas acima dessas formações, o reconhecimento da possibilidade de continuar o aprender por meio dos cursos de formação continuada, que os alerta, informa, faz repensar, mudar práticas e buscar a qualificação individual e coletiva dos profissionais da educação. Reconheceram que após o término dos seus cursos graduação, os homens continuam a produzir novos conhecimentos e como educadores precisam dar continuidade a seus processos de formação para também agir com conhecimento e responsabilidade na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas pesquisas realizadas e analisadas até o presente momento, trabalhamos em uma instituição educacional, da rede pública, que oferta a educação básica nas modalidades de Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, caracterizada pela denominação “Do Campo” em determinação das Diretrizes Operacionais Nacionais da Educação do Campo e pelas Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo, localizada em um Distrito de um determinado município da região nordeste do Estado do Paraná.

Nesse *lócus*, trabalhamos as temáticas “Educação Ambiental e a Educação do Campo” com sujeitos formadores de cidadãos atuantes em uma comunidade e por conseguinte, buscamos conhecer as partes e analisar pelas perspectivas da totalidade, de forma a contribuir para construção da consciência crítica e autocrítica à fim de visualizar o processo histórico.

Para isso analisamos os documentos oficiais do colégio que foram elaborados pelos integrantes do processo de ensino e aprendizagem, o PPP e o PTD. O PPP é uma ação planejada, identificada pela comunidade escolar e os processos elementares da *práxis* docente, que expressam as finalidade da educação, com informações específicas para a constituição dos marcos situacional, organizacional e filosófico do PPP.

Concluimos que o PPP não apresenta uma conexão com o marco conceitual quando se refere a concepção de educação, pautando-se em ações coletivas e na função do professor, mas não refere-se a uma fundamentação teórica, tão pouco, a outros conceitos que são relevantes para nortear a *práxis* docente como: homem, mundo, sociedade, conhecimento, cidadania, trabalho, tecnologia, currículo, ensino e aprendizagem e avaliação.

As concepções de homem, mundo e sociedade deveriam estar expressas no PPP, assim como consta nas DCE da Rede Pública do Estado do Paraná, da Educação do Campo e da Educação Ambiental que convergem nas mesmas concepções de homem, mundo e sociedade dos ideais de Paulo Freire e Demerval Saviani. O PPP do colégio destaca os princípios da cultura local, valorizando o ambiente social e cultural, em concordância com as DCEEC.

O PPP do colégio contempla alguns dos princípios norteadores da LDB n. 9394/96, das DCN e da DCE da Educação do Campo, contudo destacamos que os pressupostos da Educação Ambiental não foram mencionados para a prática pedagógica do colégio pesquisado, visto que a finalidade da instituição consiste em preparar os sujeitos para uma sociedade em constante transformação, fornecendo-lhes a oportunidade da aquisição de conhecimentos, para a promoção do progresso, participação ativa e democrática na comunidade em que vive.

Percebemos que o PPP é um documento que precisa ser reformulado na sua totalidade, desde sua identificação, pois ainda consta o nome de “escola estadual” sem a modalidade “Do Campo”, a identificação dos docentes, agentes educacionais e equipe pedagógica, como os marcos situacional conceitual, pois quando se prepara um trabalho pedagógico é necessário visualizar as concepções, no mínimo, de homem, sociedade e mundo que se deseja formar e contribuir para atuar na sociedade e no mundo, e organizacional, pois as organizações ou instâncias colegiais desenvolvem um trabalho coletivo e colaborativo para melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

E, também em referências aos princípios da Educação Ambiental no PPP do colégio pesquisado aparecem em poucas disciplinas no tópico da organização curricular e, mesmo com as pontuações pelas referências nas DCEs de Ciências, Biologias e Geografia, na Constituição Federal de 1988, o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) (1994), a Lei n. 9795/99 da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), e a Política Estadual de Educação Ambiental do Paraná (2013) de que se desenvolva a Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades da educação e com a intensa propagação a partir dos relatórios da RIO-92, a elaboração da Agenda 21 (um plano de ação que envolvesse diversos segmentos da sociedade, oportunizando o desenvolvimento de ações reflexivas sobre as questões ambientais locais, regionais e globais).

No grupo de estudos, propomos uma rediscussão do PPP do colégio, pois o mesmo apresenta momentos que “precisa tornar concreto um discurso que traduza a teoria social em forma de práxis que contribuam para as noções de coragem cidadania ativa” (GIROUX, 1997, p. 177), para isso o trabalho coletivo, pode unir a teoria e a prática a formas e luta social, visto que a comunidade na qual

a instituição está inserida, possui suas particularidades e integra-se em uma sociedade democrática, em constante transformação.

Para refazer o PPP da instituição torna-se necessário “envolver as decisões político-administrativa-pedagógicas, ao alunos, os professores, os auxiliares e os funcionários, os pais e os membros da comunidade” (ALARCÃO, 2001, p. 19).

Destacamos que os docentes, equipe pedagógica e agentes educacionais I e II, precisam assumir coletivamente a responsabilidade de refletir sobre o que ensinar, por que ensinar, como ensinar e o que se pretende avaliar. Giroux (1997, p. 162) define que “tal tarefa é impossível com uma divisão de trabalho na qual os professores têm pouca influência sobre as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho.” Assim, justifica-se a importância da autonomia como ação emancipatória, percebida como libertação social com consciência crítica e diálogo político.

Ao longo da pesquisa, analisamos 47 planos de trabalho docente, sendo observado que os PTD do primeiro semestre foram analisados após as entrevistas e antes do início do grupo de estudos para não interferir nos resultados. Verificamos as disciplinas que poderiam desenvolver atividades relacionadas a temática da Educação Ambiental e do Campo, como os conteúdos, objetivos e metodologias e, percebemos que, em muitos casos os planos de trabalho docente são cópias de outros planos, até mesmo de outras instituições, pois citam o PPP de outro colégio nas referências do PTD da escola do campo e até mesmo o nome do diretor é de outro colégio da zona urbana.

Notamos que a modalidade Educação do Campo ainda não atingiu por completo, todos os profissionais vinculados a esta especificidade. Bem claro que neste momento, não estamos afirmando que os docentes não planejam, como confirma Cunha (1992, p. 116) “Significa que eles resistem a escrever os planos.” E também, que consideram o plano de trabalho docente apenas como documentos burocráticos institucionais que deve ser redigido pelo docente e entregue à equipe pedagógica. Assim, a formação e titulação ofertadas no Curso objetivam criar condições para atendimento das especificidades dos diferentes contextos de educação escolar, buscando viabilizar as diferentes configurações institucionais que existem e que podem vir a existir.

Em relação a educação ambiental, nos PTD, encontramos indícios de ações que poderiam ser desenvolvidas em relação a educação ambiental nos planos das disciplinas de Geografia, Educação Física, Ciências, Inglês e Filosofia, mas os docentes não demonstram a coerência entre as categorias do PTD, como um determinado conteúdo específico, apresentando a metodologia, a avaliação e com as referências bibliográficas, também em relação a toda a estrutura do PTD. Ressaltamos que a equipe pedagógica poderia estar mais presente e atenta a elaboração desse documento, quanto a organização, as leis que regem a educação básica, inclusive e educação ambiental e do campo.

Pelas transcrições das entrevistas, concluímos que os sujeitos relacionados a práxis docente, possuem graduação e especialização, na área de atuação, alguns com mais de 20 anos de atividade na mesma instituição, enquanto que a maioria tem de 6 meses a 5 anos de atividade na escola, uma parte considerável dos professores são concursados, mas somente dois deles residem no bairro, os demais moram em na zona urbana do município ou em outros municípios, o que demonstra pouca convivência com as atividades da comunidade escolar. Quanto aos cursos de especialização são variados, a maioria realizada na modalidade à distância, semi-presencial, dois deles tem especialização na educação do campo e nenhum tem especialização em educação ambiental. E apenas dois professores realizou um curso de formação continuada sobre educação ambiental e nenhum deles participou de discussões sobre a educação do campo em curso oferecidos pela SEED, NRE ou pela própria escola, demonstrando que as formações continuadas não abrange toda as escolas do campo, como foi elencado nas DCEEC e que a maioria dos docentes não conhece as DCEEC e trabalha no colégio do campo como uma extensão dos colégios da zona urbana.

Nas análises da entrevista, averiguamos que as concepções de educação ambiental estão relacionadas as três ações, orientar: com função apenas de informar as formas de preservação e cuidado com o ambiente; trabalhar: demonstrando atividades isoladas de educação ambiental, como saídas a campo, projetos, ainda insistem na trabalho da conscientização do aluno, o que nos referimos a sensibilização, pois acreditamos que o processo de conscientização do ser humano, é contínuo e precisa de uma série de ações para concretizar e a ação

de educar que elencamos como ações que são executadas ao longo do período escolar, de forma interdisciplinar, com interação dos conteúdos específicos e demais disciplinas, na ação de educar para a totalidade, na visão crítica. O que converge com os pressupostos da educação básica, ambiental e do campo, bem como com as leis nacionais e estaduais.

As dificuldades apresentadas pelos docentes e agentes educacionais I e II, em relação a *práxis* da educação ambiental no colégio do campo pesquisado, foram elencadas em: desconhecimento do referencial teórico da educação ambiental, prática da pedagogia tradicional com repasse de informações/conhecimento, formação docente tradicional baseada na ação individualista do professor, carência do trabalho interdisciplinar, resistências às mudanças por parte da equipe escolar e da comunidade e as temáticas estão relacionadas as correntes conservacionista, resolutiva e crítica social de Sauv e (2005), mas os mesmo não possuem referencial teórico para a educa o ambiental e do campo.

No tocante a avalia o das atividades relacionadas a educa o ambiental, os docentes expressaram que as avalia es são realizadas mediante as atividades escritas, de participa o e de reflexos na comunidade escolar, quanto a esse tipo de avalia o, o professor defende que os conhecimentos trabalhados na escola precisam refletir em a es nas famílias e na comunidade.

No questionamento sobre as características de um educador ambiental, encontramos nas falas os ideais de ‘saber/ter’ e ‘ser’. Os docentes demonstraram que para ser educa o ambiental, primeiramente deve-se ter acesso a forma o adequada,  tica e transpor as teorias para a intera o com a comunidade. Em rela o a ser, defenderam que o educador ambiental precisa ser consciente, responsável, dar bons exemplos, diversificar as atividades com motiva o e comprometimento.

A interven o pedagógica constituiu-se em nove encontros, nos meses de março   setembro de 2014, nas dependências do colégio do campo onde “os professores com visão de futuro que sejam tanto teóricos como praticantes, que possam combinar teoria, imagina o e técnicas” (GIROUX, 1997, p. 40). Corroborando, discutimos o PPP do colégio, o histórico da educa o ambiental e do campo, a concep o de educa o ambiental e de interdisciplinaridade, as leis

das DCNEA (1999), a PNEA, a PEEA (2012), DCEEC, a formação dos educadores ambientais e do campo e a educação ambiental crítica. Esses resultados encontram-se em análises e comparação de dados, assim não foram incluídos nessa fase da tese.

No grupo de estudos contamos com a participação do agentes educacionais I e II, o que enriqueceu muito o trabalho, visto que a maioria deles moram no bairro, tem a vivência da comunidade e demonstraram o interesse em participar, voluntariamente, do grupo de estudos para adquirir conhecimentos e apresentaram a preocupação em auxiliar os trabalhos dos professores e dos alunos. Mesmo com o acúmulo de vários anos de experiência no magistério, buscaram complementar a sua formação docente, percebendo essa necessidade a partir das necessidades nas rotinas de trabalho.

A escola na maioria das vezes não incorpora e não reconhece as experiências e as observações dos agentes educacionais I, por serem merendeiras e faxineiras, não as consideram como educadores ambientais, porém, esse é um trabalho que, apesar de aparentemente simples, se constitui na realidade, num trabalho difícil, complexo, que tem toda a riqueza de zelo, carinho e comprometimento, que possibilita o desenvolvimento e melhoria das escolas públicas, no sentido da assistência aos alunos e do cuidado para eles voltado.

O adentrar na instituição escolar do campo, observando, entrevistando, conversando, escutando atentamente, da fala do diretor a conversa paciente dos agentes educacionais, percebemos que para muitos o conformismo intelectual ainda é o motivo de estagnação de muitos sujeitos, mas me convenci de que para os sujeitos saírem do conformismo necessitam de um ponto de partida comum das suas próprias referências, que foram sendo construídas ao longo de toda sua trajetória familiar, educacional e demais instâncias sociais. A trajetória é composta por diversos caminhos, ora que se cruzam, ora se unem e ora se divergem, contudo, para que a apropriação do conhecimento transpasse para a sociedade, torna-se relevante o trabalho de colaboração entre todas as esferas sociais e, assim refletir na formação de demais cidadãos críticos, colaborativos e capazes de tomar decisões acerca da transformação da sua própria comunidade.

Assim, nosso trabalho de pesquisa, corrobora com as afirmações de Silva e Santos (2008, p. 3)

Universidade pode e deve constituir-se como parceira no enfrentamento de desafios sempre presentes em processos de formação continuada de professores. A interação entre os conhecimentos que os professores trazem da sua formação inicial como educadores profissionais, e sua consequente efetivação na realidade com a qual se deparam em sala de aula é tarefa da universidade que, inicialmente, formou grande parte destes profissionais, através dos cursos de licenciaturas. Continuar intervindo é, igualmente, tarefa da educação superior, seja por meio de políticas de formação inicial, com crescente busca pela qualidade na formação de seus egressos, seja por meio de políticas e práticas de extensão, com vistas à crescente interação social.

É de responsabilidade da universidade reformular seus currículos, adequar suas metodologias e também cumprir seu papel de formadores de opiniões, pois forma a quem vai formar outros indivíduos. Contudo, a universidade não consegue dar conta de todo o processo de transformações sociais, econômicas, políticas, financeiras e ambientais em um único processo, sendo assim, também cabe ao profissional desempenhar seu papel, com responsabilidade e ter a consciência de que enquanto o ser humano conviver num ambiente, precisa continuar se informando e formando-se, para orientar novos sujeitos, como sugere Paulo Freire, “onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (2000, p. 85). .

Nesses termos, Medina (2001, p. 19) assegura que capacitar os professores em Educação Ambiental

implica principalmente fazer com que eles vivam, no próprio curso de capacitação, uma experiência de Educação Ambiental. Ou seja, dar-lhes os instrumentos necessários para serem os agentes de sua própria formação futura. Para isto é necessário programar o curso de tal forma que, além dos conhecimentos teóricos a serem ministrados, das discussões dos conceitos complexos que compõem o arsenal teórico da Educação Ambiental e dos debates éticos, o próprio curso permita a discussão e a assimilação prática de metodologias participativas que, posteriormente, poderão utilizar na escola.

A formação em educação ambiental e educação do campo pode apresentar um papel significativo na comunidade, mediante a criação de espaços

que possibilitem a discussão e reflexão sobre a função dos cidadãos integrantes de um processo formativo e consciente.

O papel da Educação Ambiental é relevante na formação de cidadãos críticos e criativos, melhor preparados para o enfrentamento dos problemas atuais e que tenham um olhar diferenciado para a construção de uma sociedade mais justa e saudável.

Consideramos de suma importância que os profissionais da educação, ao proporem as atividades relacionadas à Educação Ambiental, possua uma postura que motive os alunos a aprender. Primeiramente, precisa ter conhecimento teórico da educação ambiental, reconhecer as causas e consequências das questões ambientais e da atual situação ambiental do *lócus* que trabalha. Acima de tudo, o professor deve ter visão crítica, atitude ética e ser exemplo para seus alunos, percebendo as interações dos fatores socioeconômicos e culturais. O bom professor não fica somente na teoria, utiliza a prática para enfrentar os problemas políticos, econômicos, culturais, sociais e ambientais.

Para desenvolver a educação ambiental, é fundamental compreender as finalidades porque é preciso reconhecer que ela contribui para a formação dos alunos e os faz mais conscientes em relação às suas atitudes no meio ambiente. O professor precisa também estar preparado para utilizar metodologias de ensino que sustentem a importância de estudar a questão ambiental, porém, é necessário ouvir a sugestão dos alunos, para promover integração entre estes e o professor.

Nesse devir, destacamos que o processo educacional pela educação ambiental na escola do campo trabalha entre as fronteiras da modernidade e a pós modernidade, está em formação pelas discussões e exigências em torno de concepções variadas que dialogam entre si, evoca saberes que reflitam a relação natureza e sociedade, mas que continuam buscando contribuir para a formação de sujeitos políticos, capazes de pensar e agir criticamente na sociedade visando a transformação e respeito social.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões para Reflexão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10. jun.2016.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2001. p. 10-39.

ARAÚJO, Maria Isabel. A universidade e a formação de professores para a educação ambiental. In: **Revista Brasileira de educação ambiental**. n.0. Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Escola, cidadania e participação no campo**. Em Aberto, Brasília, ano 1, n. 9, p. 1-6, set. 1982.

_____. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. 6° edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

_____; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Maria C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____; MOLINA, Monica C.; CALDART, Roseli S.; (org.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

_____; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social no campo**. Caderno 2. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999.

AZANHA, José Mário P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. In: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p.369-378, maio/ago. 2004.

BARBIER, Renê. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas / organizadora**. - São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BARCELOS, V. **Educação Ambiental: sobre princípios, metodologias e atitudes**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Coleção Educação Ambiental).

BERTUOL, C. Salas de recursos e salas de recursos multifuncionais: apoio especializado a inclusão escolar de alunos com deficiência/necessidades educativas especiais no município de Cascavel – PR. 2010, 58 f. **Monografia** (Especialista em História da Educação Brasileira) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. 2003. **Tese** (Doutorado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual

de Campinas, Campinas, 2003.

_____. Educação Do Campo Ou Educação No Campo? Revista **HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 150-168, jun.2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art12_38.pdf. Acesso em: 14. Jun.2016.

BOF, Alvana Maria (org.). SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno, [et al.]. **A educação no Brasil rural**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Brasília, 2006.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sara K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORDIGNON, G. O Planejamento Educacional no Brasil. **Fórum Nacional de Educação**. un. 2011.

BORGES, M. C. **Políticas Educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.

BRANDÃO, Elias C. A educação do campo no Brasil e desenvolvimento da consciência. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO: Trabalho e Políticas Sociais no Século XXI, 8., 2012, Marília. **Anais**. Marília, 2012.

BRANDÃO, Zélia. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). **Família & escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 171-83.

BRASIL. **Conferência Nacional De Educação (CONAE)**, 2010, Brasília, DF. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: Acesso em: 12 jun. 2016.

_____. **Conferência Nacional Por Uma Educação Básica Do Campo**. Desafios e propostas de Ação. Luziânia, 1998.

_____. **Conferência Nacional Por Uma Educação Básica Do Campo**. II. Por uma política pública de Educação do Campo (Declaração final: versão plenária). Luziânia, 2004.

_____. **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal>

=1& pagina=8&totalArquivos=72. Acesso em 03.jun.2016.

_____. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; Parecer CNE/CEB nº 8/2004;** Consulta sobre duração de hora-aula; Conselho Nacional de Educação; Brasília/DF; 2004: Editora Senac, 2009. p. 71 – 80.

_____. **Constituição Federal dos Estados Unidos do Brasil.** 08 de setembro de 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm Acesso: 14 de agosto de 2015.

_____. **Constituição Federal dos Estados Unidos do Brasil.** 18 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm Acesso: 14 de agosto de 2015.

_____. **Constituição Federativa do Brasil.** 05 de outubro de 1988. Acesso em: 16 de outubro de 2015. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

_____. **Constituição Política do Império do Brasil.** Elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm Acesso em: 13 de dezembro de 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 1996.

_____. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei nº 9795, de 27.4.1999. Dispõe sobre **Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental.** Diário Oficial da União, Brasília, 28.mai.1999. Acesso em: 24.mai.2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm

_____. MEC. CADERNO DE SUBSÍDIOS: **Referências para uma política nacional de Educação do Campo**, 2ª ed. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Grupo de Trabalho de Educação do Campo. Referências para uma política nacional de educação do campo.** Caderno de Subsídios, Brasília, DF, 2003.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da União, Brasília, 12.ago.1971. Acesso em: 24.mai.2014. Disponível em: < <http://www.soleis.adv.br/>.

_____. Ministério Da Educação. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**: Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo: Caderno De Subsídios, Brasília, 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília: MEC/SEESP, v. 4, n 1, jan./jun. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes operacionais da Educação Especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

_____. **Pacto para o Desenvolvimento da Educação do Campo**. Brasília: MEC, DF, 2008.

_____. **Panorama Da Educação No Campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2007.

_____. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), Brasília, DF, 2014.

_____. **PRONACAMPO**: programa implementará educação do campo e atenderá 76 mil escolas. 2012. Acesso em: 26.mai. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17608.

_____. **Resolução** n. 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: <http://conferenciainfante.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 24.jan.2014.

_____. **Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global – 1992**. Disponível em: <http://www.rebea.org.br/vquemsomos.php?cod=908>. Acesso em: 10 de nov. 2013.

_____. **Decreto** n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES – no fomento à programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Acesso em: 5.set. 2015. Disponível em: <http://www.soleis.com.br/D6755.htm>

_____. **Resolução** CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em

nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Acesso em: 24.mai.2015. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>

BRZEZINSKI, Isabel. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, Campinas, v.20, n. 68, p. 80-108, 1996.

BUSSMANN, Antonia Carvalho. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola: In: VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível**. SP: Papirus, 1995.

CABOBIANCO, Melody Rotta. Educação do campo: demandas dos movimentos sociais e ações governamentais no Paraná. **Trabalho de Conclusão de Curso**. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2007.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural (traços de uma trajetória). In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. (coord.). **Educação e escola do campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli S. (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2012.

_____. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In.: **Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, p. 25-36.

_____; MOLINA, Monica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CAPORAL, F, R. **Agroecologia e Extensão Rural: contribuições para a promoção do desenvolvimento rural sustentável**. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 1991.

CARSON, Raquel. **Primavera Silenciosa**. Brasília: Gaia. 10ed. 2010.

CARVALHO, Ana Maria P. Uma metodologia de pesquisa para estudar os processos de ensino e aprendizagem em salas de aula. In: Flávia Maria Teixeira dos Santos; Ileana Maria Greca. (Org.). **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias**. 1ed.ljuí: Unijuí, 2006, v. 1, p. 13-48.

CARVALHO, Isabel C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. O “Ambiental” como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: Sauvé, L.; Orellana, I.; Sato, M. **Textos escolhidos de educa o ambiental: de uma América a outra**. Montreal, Publications ERE – UQAM, 2002, Tomo I, pp. 85-90 (versão em português), 2002.

_____. A pesquisa no ensino, sobre o ensino e sobre a reflexão dos professores sobre seus ensinamentos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, p. 57-67, jul./dez. 2002.

CERRI, Luis F. A História e a Elaboração de Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no Paraná: Reflexões Iniciais. **Anais...** Seminário Diretrizes Curriculares do Paraná – História, realizado pela Secretaria Estadual de Educação em Faxinal do Céu, de 10 a 13 de Maio de 2004.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 4ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CRESPO, Samyra. Educação para a sustentabilidade: a educação ambiental no programa da Agenda 21. In: NOAL, F.O. et al. **Tendências da educação ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul – RS: EDUNISC, 1998.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom Professor e sua prática**. 2e. Campinas, SP: Papirus, 1992. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

DAMASCENO, Maria Nobre. **Educação e Escola no Campo**. Campinas. SP. Papirus, 1993.

DELORS, Jacques (Org.) et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; Unesco, 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000200002&lng=pt&nrm=iso>.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DIAS, Genevaldo. F. **Pegada ecológica e sustentabilidade humana**. São Paulo: Gaia, 2002

_____. A situação da Educação Ambiental no Brasil é fractal. In: BRASIL. **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. A situação da educação ambiental no Brasil é fractal. In: **Panorama da Educação ambiental no ensino Fundamental**. MEC: Brasília, 2001.

_____. **Atividades interdisciplinares em educação ambiental**. São Paulo: Ed. Global, 1994.

_____. **Educação Ambiental: Princípios e práticas**. 6.ed. São Paulo: Gaia, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica:

Concepções e Desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr/jun., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 02. Jun.2016.

EFFITING, Tânia Regina. Educação Ambiental Nas Escolas Públicas: Realidade E Desafios. **Monografia**. Curso de Especialização: Planejamento para o Desenvolvimento Sustentável. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Marechal Cândido Rondon. 2007.

ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba: UFPR, n.16, p. 181-191, 2000.

ESTEBAN, Maria Tereza (org). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Coleção: O sentido da escola. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

FACCI, Marilda Gonçalves D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FELDMANN, Marina G. Formação de professores e cotidiano escolar. In: _____ (org). **Formação de professores e escola contemporânea**. São Paulo: SENAC, 2009.

FERNANDES, Bernardo M. CERIOLI, Paulo R. CALDART, Roseli S. Primeira Conferencia Nacional “Por uma educação básica do campo” texto Preparatório In: ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salette. MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo M. MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. IN: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia M.S.A. (Orgs.). **Por uma educação do campo - contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2005.

FERNANDES, Bernardo M. Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico. **Tese** (Tese de Livre Docência). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. UNESP, v.1-2 Presidente Prudente, 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio de língua portuguesa**. 4ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

FONTANIVE. Nilma Santos. A capacitação de professores contribui a aprendizagem dos alunos?: um estudo das relações entre qualificação docente e melhoria de desempenho dos estudantes no ensino fundamental. 2010. **Tese** (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

FRANCO, Maria A. R. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p. 483-502, set./dez. 2005.

_____. A Pedagogia da pesquisa-ação. In: Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino, 12, 2004, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Endipe: 2004.

FRANCO, Maria Laura P. B. As Representações sociais de alunos da 8ª série inseridos em oito escolas estaduais do município de São Paulo. **Psicologia da Educação**, São Paulo, PUC, n.14/15, p.189-205, 2002.

FREIRE, Paulo. **Conscientização - Teoria e Prática da Libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

_____. **A mensagem de Paulo Freire**: textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP. São Paulo, Nova Crítica, 1977.

_____. Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo. **Revista de Cultura da Universidade do Recife**. N. 4. abr/jun, 1963. p. 4-19. Acesso em: 24.fev.2014. Disponível em: http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br.df/files/est.univ_.pdf.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 10. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1985.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Extensão ou comunicação**. 10 ed. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, H.C.L. de. **Formação de professores no Brasil**: 10 anos de embate entre projetos de formação. 2002. Acesso em: 24.jun.2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>

FULLAN, Mychael; HARGREAVES, Andy. La escuelas que queremos. Acesso em: 21.ago.2015. Disponível em: http://www.centrodemaestros.mx/enams/LA_ESCUELA_QUE_QUEREMOS0001.pdf

GADOTTI, M. Ecopedagogia: pedagogia para o desenvolvimento sustentável. In: **Anais...** I Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina. Secretaria de Educação, SC, 1998, pp. 29-59.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 1994.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILI, P. (Org.) Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. **Escola S. A: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996.

GIMENO SACRISTÁN J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: _____.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Cap. 6, p. 119-148.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; CRUZ, Rosana Evangelista; OLIVEIRA, João Ferreira; CAMARGO, Rubens Barbosa. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. **Revista Brasileira de Política e Administração Educação**. v.22, n.2, p. 253-276, jul./dez. 2006.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*, volume 1 – **Introdução ao estudo da filosofia; Filosofia de Benedetto Croce**. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luis Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Escritos políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2.

_____. **Quaderni del carcere**. Torino: Einaudi, 1975.

_____. **Quaderni del Carcere**, a cura di V. Gerratana. 4vol. Torino: Einaudi, 1975.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas - SP: Papyrus, 2005.

_____. Educação ambiental: participação para além dos muros da escola. In: BRASIL. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: MEC/ CGEA, 2007. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2014.

_____. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papyrus, 2004a.

_____. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004b. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/livro_ieab.pdf. Acesso em:

20 set. 2014.

_____. **Educação ambiental:** temas em meio ambiente. Duque de Caxias: Editora Unigranrio, 2002.

GUIMARÃES, R. P. Agenda 21 e desenvolvimento sustentável: o desafio político da sustentabilidade. **Boletim Debates Socioambientais**, v. 4, n. 11, p. 01-03, 1998. Disponível: Acesso em: 24 de out. 2013. http://www.biologia.ufrj/ereb-se/artigos/ecopedagogia_e_educacao.pdf.

KOLLING, Edgar J., NERY, Ir, MOLINA, Mônica C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo** (Memória). Brasília, DF, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º1.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de Biologia**. 4 ed. São Paulo: EDUSP, 2005.

KUENZER, Acácia Z. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: Superando A Década Perdida? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10. jun.2016.

_____. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2002.

KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 1970.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/76>> Acesso em: 02 mar. 2011.

_____. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LAYRARGUES, P. P. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 87-155.

LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org). A crise ambiental e suas implicações na educação. In: QUINTAS, J. S. (org.). **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. 2. ed. Brasília: IBAMA, 2002. p. 159-196.

LE PRESTRE, P. **Ecopolítica Internacional**. 2. ed. São Paulo: SENAC, 2005. p. 174-175.

LEÃO, A. L. C.; SILVA, L. M. A. **Fazendo educação ambiental**. 4. ed. Recife: CPRH, 1999.

LEFF, Ernest. **Epistemologia ambiental**. Trad. Sandra Valenzuela. 3. ed. São

Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder.** Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática.** 5 ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

LIPAL, E. M.; LAYRARGUES, P. P.; PEDRO, V. V. Educação ambiental na escola: tá na lei. In: **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. p. 23-32.

LOPES, E. M.S.T. **Origens da Educação Pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII.** São Paulo: Loyola, 1981.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e “teorias críticas”. In: Guimarães, M. (org.) **Caminhos da educação ambiental: da forma à ação.** Campinas, SP: Papyrus, 2006. p. 51 – 86.

_____. Teoria Crítica. In: FERRARO JR, L. A. (org). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores.** Brasília: MMA. Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

_____. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental.** SP: Cortez, 2004.

LUCKESI, Cipriano C. Gestão Democrática da Escola, Ética e Sala de Aulas. **Revista ABC EDUCATIO**, n.64, mar/2007, p. 12-15.

_____. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 2005.

MAIA, Jorge S. A Educação Ambiental Crítica e a Formação de Professores. São Paulo: Aprris, 2015.

MARINHO, R. E. **Um olhar sobre a educação rural brasileira.** Brasília: Universa, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MEDINA, A. S. **Noves olhares sobre a supervisão.** Supervisor Escolar: parceiro político-pedagógico do professor. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MEDINA, Naná M. A formação dos professores em Educação Fundamental. In: MEC, SEF, **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental** / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília, 2001.

MEDINA, Naná Minini; SANTOS, Elizabeth da Conceição. **Educação ambiental: uma metodologia participativa de formação**. Petropolis: RJ: Vozes, 1999.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. As escolas rurais e a formação de professores: a experiência do Paraná 1946-1961. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação de professores**. Ijuí: Unijuí, 2007, p. 79-98.

MOLINA, Mônica C.; SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político Pedagógicas na formação de educadores do campo. In Licenciaturas em Educação do Campo - Registros e reflexões a partir das experiências piloto. (UFMG;UnB; UFS e UFBA) (Orgs.) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MOLINA, Mônica C. **Educação do Campo e formação profissional: a experiência do Programa Residência Agrária**. Brasília: MDA, 2009.

_____. O PRONERA como construção prática e teórica da Educação do Campo. In: ANDRADE ET AL. **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e Desafios Na Construção Da Educação Do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr/ 2011. Acesso em: 29.jun.2015. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2562/1751>.

MOLINA, Mônica C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica C.; FERNANDES, Bernardo M. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004a. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).

_____. O Campo da Educação do Campo. **Revista Educação & Ciência**. 2004b. Acesso em: 12.ago.2014. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>

MOLINA, Mônica Castanha; ROCHA, Maria Isabel Antunes. **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, p.220-253, jul./dez.2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 12.jun.2016.

MONTEIRO, S. B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no**

Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 111-128.

MORALES, A. G. **A formação do profissional educador ambiental:** reflexões, possibilidades e constatações. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2009.

MOREIRA, Ana Lúcia Olivo Rosas; SANCHES, Denise Godoi Ribeiro. Avaliação escolar e o fazer pedagógico. In: GIANOTTO, Dulcinéia Ester Pagani (org). **Formação docente e instrumentalização para o ensino de ciências.** Maringá: Eduem, 2012. p. 128-139. (Formação de professores em Ciências Biológicas)

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** V. 28, n. 1, p. 180-194, jan/abr. 2012. Acesso em: 17.ago.2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36149/23337>.

MUNARIM, A. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. **Anais.** 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2008. Acesso em: 22.mai.2014. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>

NASCIMENTO, L. F. **Gestão ambiental e sustentabilidade.** Brasília: UAB, 2008.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote/ IIE, 1992.

NUNES, Bernadete de Oliveira. O sentido do trabalho para merendeiras e serventes em situação de readaptação nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Dissertação (**Mestrado**). Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública; Rio de Janeiro. 2000.

OLIVEIRA, Caroline M.; CECÍLIO, Maria A. História das políticas educacionais para a Educação do Campo no Estado do Paraná. In: Jornada do HISTEBR, 10. **Anais Eletrônicos...Vitória da Conquista/BA:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2011. Acesso em: 16.mai.2014. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/.../oLR4Whqi.doc

OLIVEIRA, Fabio Donizete. HEMERA: sistematizar textualizações, possibilitar narrativas. Bauru: UNESP, 2013. Acesso em: 23.abr.2015. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/matematica/article/view/4701/3434>

PARANÁ. **Caderno Temático:** Educação do Campo. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência da educação Departamento de Ensino Fundamental Curitiba: SEED/PR. 2005.

_____. **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná.** Curitiba: SEED, 1990.

_____. **Diretrizes curriculares da educação do campo. Secretaria do Estado da Educação.** Curitiba: SEED-PR, 2006.

_____. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do**

Paraná: Educação Ambiental. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba: SEED/PR. 2010.

_____. **Diretrizes e bases da educação básica do estado do Paraná.** SEED: Curitiba – PR. v. I, 2008a. (Disciplinas de arte, educação física, ensino religioso, filosofia, geografia, história e sociologia).

_____. **Diretrizes e bases da educação básica do estado do Paraná.** SEED: Curitiba – PR. v. II, 2008b. (Disciplinas de biologia, ciências, física, língua estrangeira moderna, língua portuguesa matemática e química).

_____. **EDITAL N.º 170/2013 – GS/SEED.** Instruções destinadas à realização deste Processo Seletivo Simplificado. Curitiba: SEED- PR. 2013 Acesso em: 15.abr.2014. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital1702013gsseed.pdf>

_____. **Grupo de estudos em rede:** ambiente de aprendizagem. 2014. Acesso em: 15.mai.2014. Disponível em: <http://www.e-escola.pr.gov.br/course/view.php?id=4318>.

_____. **Instrução nº 001/2015 – SUED/SEED.** Instrução para organização da hora atividade nas escolas estaduais do Paraná. Curitiba: SEED-PR. 2015. Acesso em: 13.abr.2015. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2015_sued_seed/instrucao00115sued_seed.pdf

_____. **Projeto Político Pedagógico de um colégio da rede pública do Estado do Paraná.** 2011.

_____. **Rede de Apoio da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão.** SEED/SUED. Curitiba, 2009. Acesso em: 24.mar.2014. Disponível em: http://www.diaadia.pr.gov.br/deein/arquivos/File/Deein_sem_ped_2009.pdf

_____. **RESOLUÇÃO N. 4111/06 – GS/SEED.** Credenciamento e autorização de cursos do Parecer n. 67/06. Publicado no Diário Oficial nº. 7314 de 20 de Setembro de 2006. Acesso em: 14.abr.2014. Disponível em: <http://legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarato.do?>

_____. **Resultados do censo escolar:** variação de matrículas e de estabelecimentos de ensino, zona urbana e rural (Paraná: 2000 a 2013). Portal dia a dia educação. Curitiba: SEED/PR, 2013. Acesso em: 15.abr.2014. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/censo/vairacaomatriculas00_13.pdf

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Primeiras reflexões para a reformulação curricular da Educação Básica no Estado do Paraná.** Curitiba: SEED/PR, 2003, p. 02 a 07. PERI, Mesquita. Paulo Freire e Antonio Gramsci: A Filosofia da Práxis na Ação Pedagógica e na Educação de Educadores. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.43, p. 32-41, set.2011. Disponível em:

<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/view/3225/2857>. Acesso em: 18.jun.2016.

PIMENTA, Selma G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

POMBO, O. O Conceito de Interdisciplinaridade e Conceitos Afins. IN: Pombo, O.; GUIMARÃES, H. M.; LEVY, T. **A interdisciplinaridade: reflexão e experiência**. Lisboa: Texto Editora, 1993.

SANCHES, Denise Godoi Ribeiro. Educação ambiental e a *práxis* docente: analisando a TV multimídia no contexto escolar, 2012. p. 235. **Dissertação** (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

SANTOS, Franciele Soares; LUCINI, Marizete. **A formação de professores do campo: diferentes aspectos de sua formação**. Revista Acadêmica Facela, 2010. Acesso em: 19.mai.2015. Disponível em: www.facela.com.br/revistas/rece/trabalhos-num5/artigo01.pdf

SANTOS, J. E.; SATO, M. Universidade e ambientalismo – Encontros não são despedidas. In: SANTOS, J. E.; SATO, M. (Org.). **Contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora**. 3. ed. São Paulo: Rima, 2003.

SATO, Michele. **Educação para o ambiente amazônico**. São Carlos, 1997. Tese (Doutorado em ecologia) – Programa de Pós Graduação em Ecologia e Recursos Naturais. Universidade Federal de São Carlos, 1997.

_____. Formação em Educação Ambiental - da escola à Comunidade. In: BRASÍLIA. **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC; SEF, 2001.

_____. **Educação Ambiental**. São Carlos: RIMA, 2003.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005b. Acesso em: 13.jan.2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v31n2/a12v31n2.pdf>.

_____. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel (org). **Educação Ambiental: pesquisas e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005a. p.11-44.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 37. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 5).

_____. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155. Acesso: 12.out.2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. O Trabalho como Princípio Educativo frente às novas tecnologias. Petrópolis: Vozes, 2003. In: FERRETTI, C.J.; ZIBAS, D.M. L.; MADEIRA, F.R.; FRANCO, M.L.P.B. (orgs). **Tecnologias, Trabalho e Educação: Um Debate Interdisciplinar**. 9 ed, Petrópolis: Vozes, 2003.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos, 1988 In: NÓVOA, A. (Org). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SILVA, A. D. V. da. Sustentabilidade no ensino superior: a emergência de uma universidade ambientalmente responsável. In: GUERRA, A. F. S.; TAGLIEBER, J. E (orgs.). **Educação ambiental: fundamentos, práticas e desafios**. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2007.

SILVA, Neide M. A.; SANTOS, Aurélia M. Gestão da formação continuada de professores: um estudo a partir de um programa de extensão. **Anais**. Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2008. Acesso: 09.jul.2015. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/766_746.pdf

SILVA, R. H, D. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: uma leitura comparativa, a partir da temática da educação escolar indígena. In: KOLLING, EDGAR JORGE ET AL. **Educação do Campo: Identidade e políticas públicas**. nº 4. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

_____. Da Raiz à Flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, M, C. (Org.) **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SOUZA, Maria Antônia. Educação do campo: ações governamentais no estado do Paraná. In: **Anais**. VII Congresso Nacional de Educação - Educere, 2007, Curitiba. VII Congresso Nacional de Educação - Educere - Saberes Docentes - Edição Internacional. Curitiba: PUC/PR, 2007. v. 1. p. 401-412. Acesso em: 23.abr. 2014. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/PA-040-07.pdf>

_____. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas desenvolvidas no MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA, Maria Luiza de Mello e. Mercantilismo na educação superior brasileira. **Educação & Sociedade**. Campinas. v. 27, n. 95, p. 607-611, Ago. 2006. Acesso em: 18.out.2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101>.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa ação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000. _____ . **Metodologia da Pesquisa-Ação nas Organizações**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

TOZONI-REIS, Marília F. Campos. **Educação Ambiental: natureza, razão e história**. 2. Ed. Campinas - SP: Autores associados, 2008.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002.

VEIGA, Ilma P. A. **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus.1998.

_____. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **Projeto Político-Pedagógico: Educação Superior**. 3 ed. Campinas, SP; Papirus, 2014.

_____. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Acesso em: 21/jan./2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/109/298>.

_____. Formação de professores e os programas especiais de complementação pedagógica. In: CUNHA, M. I. (org) **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999.

VENDRAMINI, C.R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Acesso em: 13.mai.2015. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WEISSMANN, H. **Didática das ciências naturais: contribuições e reflexões**.

Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WOLFF, Eliete Ávila. A educação do campo e movimentos sociais presentes na pedagogia da terra. **Anais**. VI Anped Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Santa Maria, RS, de 07 a 09 de junho de 2005.



ANEXO I
ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO DA DIREÇÃO ESCOLAR

**Título do Projeto: “EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS DO CAMPO:
DIVERSIDADE DE OLHARES NA FORMAÇÃO DOCENTE”**

A Educação Ambiental apresenta o intuito de formar cidadãos com reflexão crítica, direcionados para uma ação social transformadora do ambiente, tornando viável o desenvolvimento sustentável no planeta. Sendo assim, fundamenta-se nos princípios que orientam à realização de práticas interdisciplinares, favorecendo a ação pedagógica também nas escolas do campo. Desta forma, o objetivo desta pesquisa é de diagnosticar como os professores das escolas do campo da região nordeste do Estado do Paraná trabalham as temáticas da educação ambiental e oportunizar os mesmos a (re)construir e ampliar seus conhecimentos acerca da educação ambiental de acordo com os documentos oficiais da educação ambiental nas escolas do campo em nível estadual. A metodologia escolhida para este trabalho é de natureza qualitativa com análise documental das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná, Diretrizes Curriculares da Educação Básica das Escolas do Campo do Estado do Paraná, complementando com a análise de conteúdo, propostos por Laurence Bardin, (2010) para análise das entrevistas e dos questionários dos professores que participarem do grupo de estudo sobre a temática. Informamos que a identidade desta instituição será preservada na pesquisa. Ressaltamos a importância de sua contribuição para a evolução e qualificação do trabalho escolar, no entanto compreenderemos a sua recusa. Para maiores informações solicitamos que entre em contato com a professora responsável Dra. Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira que estará disponível no telefone (44)3261-4312; 9112-9171.

Eu, _____, responsável pela instituição, após ter lido, entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com a orientanda **Denise Godoi Ribeiro Sanches** e com a professora responsável Dra. **Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira**, concordo que esta escola do campo participe desse trabalho.

responsável pela instituição

Data: ___/___/____ Assinatura do

Equipe (Incluindo pesquisador responsável):

1- Nome: DENISE GODOI RIBEIRO SANCHES Telefone: (43)3563-1037

2- Nome: ANA LÚCIA OLIVO ROSAS MOREIRA Telefone: (44)3261-4312

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos procurar um dos membros da equipe do projeto ou o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – *Campus Sede* – Biblioteca Central - Telefone: (44) 3261-4444.

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa:

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS DO CAMPO: DIVERSIDADE DE OLHARES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Pesquisador: Ana Lúcia Olivo Rosas

Moreira **Área Temática:**

Versão: 1

CAAE: 25587713.7.0000.0104

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Maringá

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 500.455 **Data da Relatoria:** 09/12/2013

Apresentação do Projeto:

A Educação Ambiental apresenta o intuito de formar cidadãos com reflexão crítica, direcionados para uma ação social transformadora do ambiente, tornando viável o desenvolvimento sustentável no planeta. Sendo assim, fundamenta-se nos princípios que orientam à realização de práticas interdisciplinares, favorecendo a ação pedagógica nas escolas do campo. Assim, o objetivo desta pesquisa é de diagnosticar como os professores das escolas do campo da região nordeste do Estado do Paraná trabalham as temáticas da educação ambiental e oportunizar os mesmos a (re)construir e ampliar seus conhecimentos acerca da educação ambiental de acordo com os documentos oficiais da educação ambiental e da educação do campo a nível estadual. A metodologia escolhida para este trabalho é de natureza qualitativa com análise documental das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná, Diretrizes Curriculares da Educação Básica das Escolas do Campo do Estado do Paraná do Núcleo Regional de Educação, complementando com a análise de conteúdo, propostos por Laurence Bardin, (1977) para análise das entrevistas com os professores que trabalham nas escolas do campo e que participarão do grupo de estudos. Esperamos que esta pesquisa venha contribuir efetivamente para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que oferecerá instrumentos para elaborar e reelaborar valores condutas e atitudes que contribuam para a melhoria da educação básica sobre a perspectiva da educação ambiental nas escolas do campo.

Objetivo da Pesquisa:

Diagnosticar como os professores das escolas do campo da região nordeste do Estado do Paraná trabalham as temáticas da educação ambiental e oportunizar os mesmos a (re)construir e ampliar seus conhecimentos acerca da educação ambiental de acordo com os documentos oficiais da educação do campo em nível estadual.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As questões norteadoras estão apresentadas na versão completa do projeto apresentado. O financiamento necessário será de R\$ 4.500,00 e está indicado como sendo financiamento próprio. A metodologia será qualitativa, por meio de análise do discurso.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A autorização dos dois colégios a serem investigados foi apresentada devidamente preenchido e assinado.

O modelo de TCLE estão adequados. A Folha de Rosto está devidamente preenchida e assinada.

Recomendações:**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de vigente na tela sob o Parecer 500.455.

Ricardo Cesar Gardiolo (Coordenador)

ANEXO III

ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO



SECRETARIA DE ESTADO DA EDL
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUC
DEPARTAMENTO DA DIVERSID
COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO D

À SUED/SEED

P

1. Em relação à solicitação de autorização de pesquisa, deste protocolado, esta Coordenação informa que, após a análise do processo e considerando os pareceres da Coordenação de Desenvolvimento Socioeducacional – CDS e Departamento da Diversidade – DEDI, não vê impedimento para a realização da referida pesquisa.

2. Segue o protocolado para análise e prosseguimento.

Curitiba, 14 de novembro de 2013.


JUARA REGINA ARTHURY DE A. FERREIRA
Coordenação de Integração de Programas e
Projetos

Ciente:


EZIQUIEL MENTA
Diretor de Políticas e Programas Educacionais

Eziquiel Menta
Diretor de Políticas e Programas
Educacionais/SEED
Resolução Nº 2843/2013-GS


A DPPE/SEED

Trata o presente protocolado de solicitação de autorização para realização de pesquisa nas escolas do campo sobre Educação Ambiental, pela professora Denise Godoi Ribeiro Sanches, QPM da rede estadual de ensino e aluna do Doutorado da Universidade Estadual de Maringá.

Esta coordenação não se opõe a realização da referida pesquisa desde que haja o aceite dos professores das escolas envolvidas. É necessário também, que sejam respeitadas a Lei de Diretrizes e Bases Nacional, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica e o Projeto Político Pedagógico de cada instituição de ensino, envolvidas nesta pesquisa.

Após a conclusão da pesquisa, a doutoranda deve dar retorno do seu trabalho, encaminhando uma cópia da conclusão da pesquisa para o NRE de Ibaiti e para o Departamento da Diversidade /Coordenação do Campo e escolas envolvidas.

Curitiba, 25 de fevereiro de 2014


Marlene A. Comin de Araújo
Coordenadora da Educação do Campo
Decreto nº 9215/2013

ANEXO IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Titulo do Projeto: “EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS DO CAMPO: DIVERSIDADE DE OLHARES NA FORMAÇÃO DOCENTE”

Prezado Docente:

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa acima intitulada, orientada pela pesquisadora Prof^a. Dr^a Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira, do Departamento de Biologia da UEM. O objetivo desta pesquisa é de diagnosticar como os professores das escolas do campo da região nordeste do Estado do Paraná trabalham as temáticas da educação ambiental e oportunizar os mesmos a (re)construir e ampliar seus conhecimentos acerca da educação ambiental de acordo com os documentos oficiais da educação ambiental e da educação do campo a nível estadual. Para o alcance destes objetivos, o estudo será realizado por meio da realização de entrevista, gravada em áudio e posteriormente transcrita antes de iniciarmos o grupo de estudos. Durante o grupo de estudos não faremos gravações, no último encontro, distribuiremos um questionário com as mesmas perguntas que realizamos na entrevista inicial para posterior comparação com as entrevistas iniciais. Você não pagará e nem receberá para participar da coleta dos dados. A realização da pesquisa não acarretará qualquer dano ou desconforto inaceitável, visto que sua participação se dará por meio de protocolos seguros. Asseguramos a você à possibilidade de não aceitar participar no estudo, ou de desistir a qualquer tempo, sem nenhum ônus à sua pessoa. Da mesma forma, asseguramos o sigilo e anonimato com relação a seus dados pessoais, que não serão divulgados em qualquer material oriundo desta pesquisa ou apresentação científica do mesmo.

Qualquer dúvida com relação ao projeto/estudo poderá ser informado com a equipe desta pesquisa, pelo telefone de contato abaixo ou com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP), cujo endereço também consta ao final deste termo (cuja cópia será entregue a você).

Eu, _____, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com o Professora Dr^a. Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira CONCORDO VOLUNTARIAMENTE em participar do mesmo.

Data: ___/___/_____

Assinatura do pesquisado

Eu, Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo ao sujeito de pesquisa.

Data: ___/___/_____

Assinatura

Equipe da pesquisa:

Nome: Denise Godoi Ribeiro Sanches

Tel.: (43) 3563-1037

Nome: Dra. Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira

Tel.: (44) 3261-4312

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos procurar um dos membros da equipe do projeto ou o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – Campus Sede – Biblioteca Central – Telefone: (44) 3261-4444.

ANEXO V

ROTEIRO DE PERGUNTAS DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA A PESQUISA INTITULADA: “EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS DO CAMPO: DIVERSIDADE DE OLHARES NA FORMAÇÃO DOCENTE”

Público: Professores de duas escolas do campo da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná

Pós Graduada e entrevistadora: Prof.^a Me. Denise Godoi Ribeiro Sanches – UEM/SEED-PR

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira - UEM

Questão 1. Identificação:

1.1 Qual seu curso de graduação? Em que ano concluiu?

1.2 Possui curso de especialização? Em que ano concluiu?

1.3 Já realizou o PDE? Em qual área?

1.4 Quanto tempo você tem de trabalho como docente. E na escola do campo?

1.5 Atua em outra instituição? Quais?

Questão 02: O que você entende por educação ambiental?

Questão 03: Você teve Educação Ambiental em sua formação básica e acadêmica ou em cursos de formação continuada? Explique como ela foi desenvolvida:

Questão 04: Você acha que a Educação Ambiental deve ser uma disciplina escolar?

Questão 05: Em sua opinião, quais são os avanços e limites da prática da Educação Ambiental na educação do campo?

Questão 06: Você já trabalhou as questões ambientais em sua ação docente nas escolas do campo? Que temas foram desenvolvidos e em que séries?

Questão 07: De acordo com sua prática pedagógica, como acontece a avaliação da educação ambiental nas escolas do campo?

Questão 08: Quais as estratégias metodológicas que você utiliza para a Educação Ambiental nas escolas do campo?

Questão 09: Como é inserido a Educação Ambiental no conteúdo curricular das escolas do campo?

Questão 11: Você tem conhecimento das DCE da Educação do Campo? Como as utiliza em sua prática docente?

Questão 12: Para você, quais são as características de um educador ambiental para a educação do campo?

ANEXO VI
Entrevista com os agentes educacionais I e II do colégio do campo

Identificação:

Cargo na instituição: _____

Tempo de trabalho na instituição: _____

Vínculo profissional: _____

Escolarização:

Ensino Fundamental: () incompleto () completo

Ensino Médio: () incompleto () completo

Pró – funcionário: () não realizou () em andamento () completo

Graduação:

Curso: _____ () não realizou () em andamento () completo

Especialização:

Curso: _____ () não realizou () em andamento () completo

Questão 1: Para você o que é educação ambiental?

Questão 2: Você teve atividades relacionadas a educação ambiental durante seu percurso escolar? Como foi?

Questão 3: Você já realizou algumas atividades da educação ambiental no seu trabalho na escola? Pode descrevê-las?

Questão 4: Realizou algum curso sobre a educação ambiental para atuar em seu trabalho na escola? Onde? Quando? Como foi?

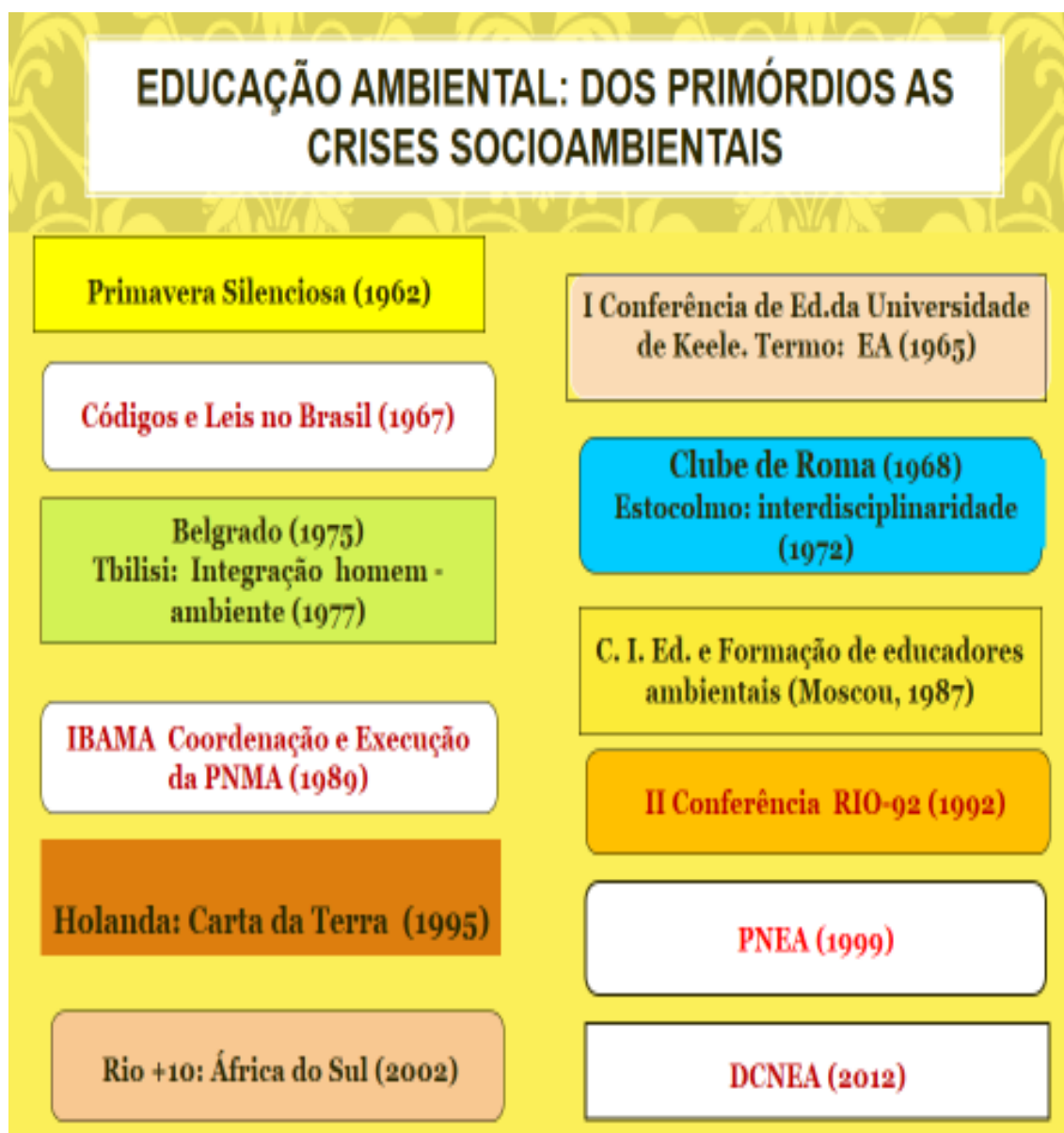
Questão 5: Você tem conhecimento se os profissionais da instituição a qual trabalha desenvolvem atividades voltadas para a educação ambiental?

Questão 6: Você já participou de algum projeto de educação ambiental na instituição que trabalha? No que você contribuiu?

Questão 8: Você teria alguma sugestão para que os funcionários da escola colaborassem para a efetivação da educação ambiental na escola do campo?

ANEXO VII

SLIDE INTEGRANTE DA APRESENTAÇÃO DE DEFESA

SÍNTESE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM PRODUÇÃO DE
DOCUMENTAÇÃO RELAVANTE PARA A TEMÁTICA

FONTE: a autora (2016).