

POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO CAMPO

Mônia Gonçalves Coelho – PPGEA/FURG¹
monia@vetorial.net

GT 6 - Educação dos trabalhadores e políticas públicas
(Educação Básica, Superior e Pós-Graduação)

Resumo: Por meio deste artigo busca-se problematizar as políticas públicas desenvolvidas no Brasil ao longo de décadas com vistas a promover uma Educação para o meio rural e a emergência de se pensar em uma nova forma de conceber tanto a educação com a escola neste território. Assim, a Educação do Campo surge com vistas ao anúncio e a denúncia em especificar e atender os povos do campo que durante muito tempo foram ignorados no seu processo de escolarização, sendo impedidos em exercer sua função ontológica, ser mais humano.

Palavras-chave: Educação do Campo, Educação Ambiental e Políticas Públicas Educacionais.

Introdução

Este artigo originou-se dos estudos teóricos pertinentes à Educação do Campo, necessários para fundamentação da pesquisa de mestrado em Educação Ambiental. É reconhecendo a complexidade e compreendendo a totalidade da especificidade da educação para o meio rural que pretendemos abrir um debate acerca da possibilidade em se construir em uma proposta autêntica e positiva para escola do campo, a partir das práticas e concepções de mundo propostas pelos movimentos sociais que lutam pela melhoria das condições de vida do povo do campo. Assim, ao longo deste texto, quando nos referirmos a uma Educação Ambiental do Campo estamos nos propondo a problematizar sobre um espaço e tempo, em uma escola que esteja profundamente comprometida para atender as reais necessidades dos homens, mulheres, crianças, jovens e velhos que habitam este território.

Para tanto, cabe, neste momento, aprofundar esta problemática que nos orienta, considerando para isto, as recentes políticas educacionais e programas que configuram, a nosso ver, uma totalidade, um movimento histórico de lutas por uma Educação Ambiental do Campo.

¹ Mestranda em Educação Ambiental – PPGEA/FURG; Pós-graduada em Coordenação Educacional; Pedagoga. Profª. das redes municipal e estadual de São José do Norte. Tutora Presencial do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – UAB/UFPEL em São José do Norte-RS. E-mail: monia@vetorial.net

1. Da LBEN/9394/96 ao Programa Escola Ativa: 15 anos de reais e necessárias mudanças.

A Educação do Campo tem se configurado como uma alternativa contra-hegemônica proposta pelos diversos movimentos sociais em defesa da terra e por melhorias na qualidade de vida dos sujeitos do campo. Em meio a esta efervescência de lutas podemos citar nos últimos 15 anos políticas públicas oriundas deste embate dialético entre Estado e movimentos sociais.

1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96: conquistas ou estagnação.

Com o advento da LDBEN – 9.394/96, inúmeros movimentos sociais em prol da educação emergiram da sociedade civil organizada. Vale salientar também que, com vistas a um número ímpar de intelectuais e educadores retornando ao país, e que estes, por sua vez, propunham um processo de problematização e transformação nas estruturais, sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais brasileira. Frigotto (2010, p.31) afirma que: “No plano das concepções, pela primeira vez a qualidade da educação é disputada no horizonte da formação, omnilateral ou politécnica, e da escola unitária. Trata-se de concepções vinculadas à luta pela superação das relações sociais e educacionais capitalistas”. No entanto, só após oito anos da promulgação da nossa Carta Magna, que em 20 de dezembro de 1996 constituiu-se de fato esta norma.

Mesmo com a promessa de que a nova LDB daria uma maior atenção quanto à educação das classes menos abastadas da sociedade brasileira, esta lei apesar de seu avanço quanto à obrigatoriedade do ensino, deixou muito a desejar na educação para o meio rural, contemplando especialmente, estes espaços educativos em apenas dois artigos de seu texto.

No primeiro destes, artigo 23, podemos enquadrar as escolas rurais quanto a sua organização curricular, visto que a estas são permitidas a continuarem se organizando em turmas multisseriadas, mesmo que não esteja explícito desta forma no texto da referida lei. Cabe aqui, neste momento analisar que tais adaptações e organizações estão regulamentadas se “[...] **o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar**” (Brasil/MEC, LDBEN 9.394/96, art.23). Chegamos aqui a um ponto crucial, o qual

deve ser analisado e discutido, com maior profundidade, visto as contradições existentes nas formas de interpretação desta norma.

Em um primeiro momento, poderíamos pensar, ingenuamente, que haveria um instrumento, por parte dos Estados e Municípios ou mesmo do Governo Federal, capaz de avaliar as aprendizagens dos alunos nas diferentes concepções de organização curricular, para assim apontar qual seria a melhor maneira de potencializar os espaços e tempos educativos em prol de uma real aprendizagem por parte dos alunos. No entanto, com um olhar mais atento e crítico, indo além das aparências, encontramos sim uma forma sutil de mascarar as limitações ou mesmo incapacidades político-ideológicas e econômicas do Estado em proporcionar uma educação de qualidade para o meio rural.

Em nossa forma de pensar, não podemos abandonar as classes multisseriadas e adotar o regime seriado, o qual também promove a competição, o individualismo, a fragmentação de conhecimentos, por si só não resolve a problemática do currículo da escola, podendo levar a desarticulação com a cultura, os saberes dos camponeses. Deste modo, pensar em uma escola da zona rural

[...] significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudos com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo... (CALDART, 2004, p. 35).

A alternativa demonstrada pelo Poder Público Administrativo, tanto pelas Secretarias Municipais de Educação quanto pelas Secretarias Estaduais é aderir ao processo de Nucleação, o qual se constitui na desativação das escolas pequenas, multisseriadas, com poucos alunos, transportando-os - através de outra política educacional, o transporte escolar - para uma instituição educacional maior. A implantação das Nucleações significa uma tentativa de se resolver os problemas mais graves referentes às escolas localizadas no meio rural, como as múltiplas funções dos (as) professores (as), salas multisseriadas e precariedade do espaço físico... Este fenômeno ainda ganha mais força com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF 9.424/96), sendo substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB 11.494/2007), o qual estabelece que as pequenas escolas rurais tornam-se dispendiosas para o setor público. Prova do exposto acima, é o Programa Dinheiro Direto na Escola/PDDE-MEC que desconsidera para estas escolas a democratização destes

recursos financeiros, visto que as que não possuem o número mínimo de 21 alunos matriculados regularmente terão seus recursos alienados às Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, sendo as mesmas responsáveis pela distribuição de materiais de consumo e pedagógicos para manter seu funcionamento.

Entendemos que enquanto as concepções político-pedagógicas para as escolas rurais não forem rediscutidas com todos os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, assim como a comunidade escolar, não adiantará reformular currículos, nuclear escolas, tendo como prioridade apenas a infra-estrutura física e material. Vendramini (2000) concorda com a necessidade de estabelecer parâmetros e políticas voltadas para a educação rural. Mas afirma que:

[...] se tais adaptações não estiverem embutidas num projeto educacional que tenha como base o respeito pelas condições de vida, de trabalho e de aprendizagem de crianças e grupos sociais, que não estabeleça princípios claros acerca de uma educação democrática e um ensino com base num currículo que desenvolva as potencialidades do aluno a partir de suas habilidades, conhecimentos e experiências, não terão sucesso e dificilmente conseguirão ser implantadas na sua integralidade (VENDRAMINI, 2000, p. 167).

Retornando nossa análise aos artigos da LDBEN/96, ainda é importante frisar o exposto no art. 23, considerando o parágrafo 2º, onde estabelece a autonomia dos sistemas de ensino em adaptar seus calendários letivos “[...] **às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas** [...]” (Brasil/MEC, LDBEN 9.394/96, art.23, par. 2º). Ora, para que tais órgãos consigam esta proeza, seria imprescindível proporcionar as condições necessárias, ou seja, alto investimento na política pública educacional de transporte escolar tendo em vista a grandiosa territorialidade brasileira e a diversidade de culturas nas lavouras. Como adaptar assim, os calendários de cada escola para que se integrem às “peculiaridades locais” concomitante com as rotas estabelecidas do transporte escolar? É inegável a validade desta norma, no entanto, deixa um vácuo no que tange a operacionalidade da questão.

Considerando o artigo 28, aparece pela primeira vez a vinculação entre educação e população rural, e ao mesmo tempo, a desvinculação da escola rural com a urbana, na medida em que se viabiliza aos órgãos federados, através de seus sistemas de ensino, adaptar os currículos, metodologias, conteúdos, calendário escolar, a realidade do mundo rural ao qual os alunos estão inseridos ou mesmo da região de cobertura destes órgãos. Mais uma vez esta lei delega aos órgãos responsáveis pela educação municipal e/ou estadual a autonomia para gestar o funcionamento escolar, no entanto, do que se objetiva, como afirma Leite (1999, p.54) [...] não está explicitamente colocados [...] os

princípios e as bases de uma política educacional para as populações camponesas. Ficando com isto, a mercê das ideologias dominantes (locais, regionais) a promoção ou não destas práticas sócio-educativas. O autor reforça o retratado acima, considerando que “[...] o papel da municipalidade torna-se imperativo, para fazer vigorar a lei, considerando a descentralização proposta e o papel regionalizador, contextualizador da ação pedagógica em si mesma” (1999, p. 55).

Mesmo concebendo que a LDBEN/96 trouxe inúmeros avanços para a educação brasileira e a possibilidade de se concretizar uma educação para o meio rural mais humanizadora, libertadora pode tornar-se uma realidade, nos deparamos com contradições existentes nesta mesma realidade, que impedem ou limitam esta práxis tão almejada. Visto isto, vale considerar alguns dos apontamentos realizados por Leite (1999, p. 55-56) em que denuncia as contradições entre a legislação educacional e a realidade objetiva das práticas escolares:

1. *quanto aos aspectos sócio-políticos*: a baixa qualidade de vida na zona rural; a desvalorização da cultura rural;
2. *quanto à situação do professor*: [...] formação essencialmente urbana do professor;
3. *quanto à clientela da escola rural*: a condição do aluno trabalhador rural;
4. *quanto à participação da comunidade no processo escolar*: um certo distanciamento dos pais em relação à escola, embora as famílias tenham a escolaridade como valor social-moral;
5. *quanto à ação didático-pedagógica*: currículo inadequado, [...] ausência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico; ausência de material de apoio escolar tanto para professores quanto para alunos;
6. *quanto às instalações físicas da unidade escolar*: instalações precárias e na maioria das vezes sem condições para o trabalho pedagógico;
7. *quanto à política educacional rural*: são raros os municípios que se dispõem a um trabalho mais aprofundado e eficiente, devido à ausência de recursos financeiros, humanos e materiais.

Em meio à efervescência provocada pela promulgação da Lei 9.394/96, inúmeras políticas sociais – educacionais para o meio rural começaram a ser construídas no Brasil, visto a pressão e comoção dos movimentos sociais e sindicais de luta pela terra, em que reivindicam melhorias nas condições de vida da população do campo. Podemos considerar que estas propostas governamentais emergem da construção coletiva, popular e social, originando um novo paradigma de educação, capaz de se contrapor ao até então vigente. Forja-se assim uma nova política social, nascida da raiz destes sujeitos políticos - sociais que não se cansam de exigir uma posição efetiva e concreta por parte do Estado brasileiro com o campo e seus trabalhadores.

1.2 Do geral ao particular: a criação do PRONERA

Neste campo de disputa contra-hegemônica surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, em meados de 1998. Segundo seu Manual de Operações (Brasil/INCRA, 2010), o PRONERA iniciou seu processo de construção e elaboração no I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA), onde participaram diversos movimentos sociais, instituições governamentais e não-governamentais como: MST, UNICEF, UNESCO, CNBB, INCRA. Engrossando este movimento, no mesmo ano instituições de Ensino Superior, na sua maioria federais, se organizaram para debater e discutir a educação no processo da reforma agrária.

Ainda analisando este programa, cabe salientar que o fomento e estímulo à práticas educacionais que contribuam para uma vida melhor no campo, proporcionou que outras instâncias governamentais ingressassem na luta “Por uma Educação do Campo”.

Dentre os objetivos do PRONERA, destacamos os que buscam garantir a alfabetização e o aumento da escolaridade dos jovens e adultos da Reforma Agrária; os que potencializam a formação de educadores e consideramos de suma importância os que visam contribuir para a realização de encontros, seminários e pesquisas sobre esta concepção de Educação do Campo. Compreendemos que estes objetivos proporcionam ampliar os debates sobre a emergência de se pensar em uma outra lógica educacional para além da lógica do mercado de trabalho, que, nas palavras de Molina (2010, p. 104) realmente viabilize o “[...] acesso ao conhecimento e à escolarização, como parte das estratégias de resistência à expropriação provocada pelo capital [...]”.

O PRONERA estabelece princípios político-pedagógicos que buscam uma “[...] relação indissociável da educação e do desenvolvimento territorial sustentável como condição essencial para a qualificação do modo de vida da população envolvida nos projetos” (Brasil/INCRA, 2010, p. 21). Fazemos, neste sentido, menção a estes princípios que norteiam as práticas sócio-educativas promovidas pelo programa, como: *inclusão* - educação como direito social fundamental no desenvolvimento da cidadania; *participação* – concebendo que as necessidades são construídas coletivamente entre os parceiros e os sujeitos inseridos nesta mesma comunidade; *interação* – a possibilidade em se estabelecer parcerias com diversas instituições governamentais e não-governamentais; e *multiplicação* – a os sujeitos participantes do programa atuem como multiplicadores em outras comunidades estimulando outros sujeitos a conquistarem seu espaço de cidadania. A *parceria* é tida como princípio Operacional e pedagógico, visto

que é através de uma gestão participativa poderá se desenvolver uma práxis sócio-educativa que busque a construção coletiva do PRONERA.

Podemos concluir que o PRONERA, enquanto uma ação governamental está contribuindo para a valorização da educação para o campo, possibilitando que projetos e programas sejam gestados, coordenados e organizados no seio das comunidades assentadas.

1.3 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

As Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo surgem da conquista dos movimentos sociais por uma educação que valorizasse as classes multisseriadas ainda existentes no meio rural. Baseadas no artigo 28 da LDBEN/96, estas diretrizes visam integrar a Educação do Campo às diretrizes curriculares para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a EJA, a Educação Indígena, a Educação Especial, além de Educação Profissional em nível técnico e na Formação de Professores em nível médio na modalidade Normal (MEC/CNE, 2001).

Neste particular compreendemos a totalidade da Educação do Campo constituída por este documento, visto que se pretende integrar e abranger os sujeitos do campo em todas as suas dimensões (sociais, culturais, econômicas, históricas, políticas e educacionais), atribuindo com isto à Escola do Campo um papel potencializador destas dimensões, sendo capaz de problematizá-las em sua realidade concreta em busca da transformação de como estes sujeitos produzem a sua existência.

É importante atentarmos para o caráter coletivo e a preocupação sócio-ambiental promovidas por este documento, visto que entendemos a concepção de que o meio rural é o meio ambiente da população e é lá que estes produzem a sua vida, necessitando com isto de um lugar socialmente justo e ecologicamente sustentável. Explicamos nossa compreensão a respeito do tema com as palavras de Gadotti (2008, p.63) “[...] o conceito de desenvolvimento sustentável, visto de forma crítica, tem um **componente educativo** formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação”. Assim, entendemos que a escola tem um espaço e tempo privilegiados para promover uma práxis revolucionária.

Compreendemos que tais Diretrizes se configuram na possibilidade em se propor em uma organização curricular diferente da lógica urbana, contemplando outras possibilidades como a Proposta da Pedagogia da Alternância, a organização de classes multisseriadas ou mesmo em ciclos. É notório a contradição existente entre as Diretrizes

e o PNE (2001-2010), na medida em que este prioriza o ensino em regime seriado e estabelece metas a fim de acabar com esta modalidade de organização curricular, em contrapartida estas diretrizes estimulam a criação de outras formas, outras maneiras de pensar o espaço-tempo escolar, diferentemente do modelo urbano fragmentador e compartimentalizado.

Compreendemos com o exposto que se pretendeu ancorar com esta legislação uma referência política e epistemológica a fim de servir como sustentação na promoção de práticas sócio-educacionais efetivas compatíveis com os anseios, desejos, especificidades e realidades concretas do povo pertencente ao meio rural brasileiro.

1.4 O Programa Escola Ativa: a serviço de quem?

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, iniciou-se um processo de construção de uma nova visão de educação, a qual devesse atender a todas as especificidades e a diversidade social, cultural, histórica e econômica de nosso país.

Neste sentido, baseado nos artigos 23, o qual trata da organização curricular, e no artigo 28, o qual visa que os sistemas de ensino adaptem seus tempos e espaços às necessidades da população rural em meados do ano de 1997 o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação – MEC implantou o Programa Escola Ativa, seguindo o modelo colombiano então chamado de “Escuela Nueva”, ambos sendo financiados pelo Banco Mundial.

Gonçalves (2009, p. 24), em sua tese de doutorado, faz menção a finalidade e propósito de grandes instituições internacionais em financiar programas e projetos em países em desenvolvimento:

A orientação desses programas, em grande parte, foi definida pelos organismos multilaterais que financiavam sua implementação, e reflete políticas de financiamento, de avaliação, currículo e formação de professores compreendidas entre os teóricos da Educação como a versão neoliberal da globalização. Países e governos cedem às pressões para a adoção de mecanismos de mercado e para a redução do financiamento estatal sobre a educação, impondo modelos de administração e eficiência emprestados do setor empresarial.

Compreendemos com isto, que a idéia mestra é que os sistemas educacionais devem adequar-se a lógica do mercado de trabalho, reformulando e construindo políticas sociais com vistas a atender as matrizes ideológicas dominantes. Vale ressaltar ainda, conforme os estudos de Gonçalves (2009, p. 27) o caráter econômico destas reformas educacionais financiadas pelo Banco Mundial – BM na

América Latina, as quais condicionam estas propostas a desenvolver práticas condizentes com a lógica do capital. Assim, sob o discurso de uma pseudo autonomia e descentralização no poder de gestão escolar, estas reformas estipulam mudanças organizacionais, pedagógicas, físicas e administrativas como: melhoria dos espaços físicos, capacitação e formação continuada de gestores e professores, participação da comunidade escolar com a finalidade de angariar recursos financeiros para a melhoria dos espaços educativos e, não fugindo à visão neoliberal, construir uma avaliação baseada em habilidades e competências, considerando o desempenho e a eficiência dos seus “clientes”, ou seja, inserindo a escola na dinâmica empresarial. Desta proposta de educação emerge uma visão de mundo que considera os sujeitos do processo educacional como capital humano, consolidando assim, a concepção da educação como investimento (ARAÚJO, 2008, p. 44).

Com base nos Caderno de Orientações Pedagógicas (BRASIL/MEC, 2009), o Programa Escola Ativa visa resgatar ou até mesmo construir uma cultura do campo nos educadores e educadoras que trabalham nesse meio ambiente, o Programa Escola Ativa propõe como estratégia de formação continuada a realização sistemática e periódica de encontros pedagógicos denominados MICROCENTROS, com a finalidade de proporcionar aos mesmos reflexões sobre sua prática pedagógica e o processo de aprendizagem dos educandos.

Vale também frisar, que o Escola Ativa apenas contempla as escolas do campo multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental, ficando de fora deste programa os anos finais e as turmas seriadas, acarretando com isso que, por exemplo, em uma mesma escola possua duas concepção didático-pedagógicas diferentes, proporcionando com isso a explicitação concreta das contradições existentes.

Cabe frisarmos que o Programa Escola Ativa foi inserido no Brasil no momento em que o neoliberalismo tinha o suporte governamental de FHC, em contrapartida, após a eleição de Lula, este sofreu algumas transformações pedagógicas, filosóficas e metodológicas, passando a incorporar as concepções, os princípios filosóficos e pedagógicos construídos pelo movimento “Por uma Educação do Campo”. No entanto, a sua essência continua a mesma, visto que permanece atrelado aos financiamentos de grandes órgãos e instituições econômicas internacionais, seguindo assim as metas estabelecidas por estes. Além disso, não avança no debate quanto as questões sociais, históricas, culturais, políticas e econômicas da realidade dos homens e mulheres

trabalhadores do campo. Talvez por isso lhe falte um maior aprofundamento e discussões históricas e teóricas.

2. Que Educação Ambiental do Campo queremos?

Podemos considerar que as propostas governamentais até o momento promovidas, expressam contradições antagônicas, de um lado a UNESCO e o Banco Mundial estabelecendo, financiando e promovendo metas e políticas mundiais de acordo com os interesses dos grandes capitalistas, os “donos do mundo” e do lado oposto, podemos considerar que há também uma emergência, pressionada pelos movimentos sociais, para que haja uma construção coletiva, popular e social, propondo um novo paradigma de educação, capaz de se contrapor ao modelo hegemônico vigente. Forja-se assim uma nova política educacional, a Educação do Campo, nascida da raiz destes sujeitos políticos - sociais que não se cansam de exigir uma posição efetiva e concreta por parte do Estado brasileiro com o campo e seus trabalhadores.

Em razão destas concepções elitistas, conservadoras e a-críticas de educação para o meio rural, constatamos na prática concreta a lastimável falta de infra-estrutura e manutenção dos prédios escolares na zona rural, assim como inadequação de material didático-pedagógico e a precária formação dos educadores. Em seus estudos Almeida (2005, p. 286) demonstra que:

Muitas são as adversidades que acompanham a educação rural. Poucas e precárias escolas, distantes umas das outras, dificuldades de comunicação, ausência de orientação metodológica e didática, falta de verbas públicas na escolarização, deficiência na formação de professores, currículos por vezes inadequados, poucos materiais pedagógicos, falta de livros, entre outros.

Embora não se possa generalizar, devido à grande diversidade apresentada nesta modalidade de escola em nosso país, muitos são os discursos que garantem que há uma enorme dificuldade para dispor dos recursos financeiros e materiais necessários à melhoria da qualidade deste ensino, mascarando com isto a real intenção de perpetuar as práticas manipuladoras, excludentes e desumanizadoras que contribuem para a manutenção da negação dos direitos fundamentais dos homens, mulheres, crianças, jovens e velhos do campo.

Neste sentido, temos como intenção com este texto estabelecer uma proposta de Educação Ambiental para as escolas não só que emerja dos movimentos sociais do campo, mas principalmente aquelas que estão inseridas nos confins de nosso país, mantidas e gestadas pelo poder público.

Frente ao exposto, a Escola do Campo tem - assim como a Educação Ambiental - na sua história contribuições da Educação Popular, através de Freire (1987), Brandão (1990), Gadotti (1985), que defendem uma Educação em que os sujeitos sejam respeitados e ouvidos; onde os currículos e conteúdos trabalhem a realidade concreta vivida pelos homens e mulheres do campo, tornando-se agentes ativos no seu processo de ensino e aprendizagem. Uma educação forjada com e não para os sujeitos. Por isto a necessidade em se desenvolver uma educação do campo e com o campo. Conforme o Texto-Base da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo (1998, p. 29): “Não basta ter escolas *no* campo; quer-se ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um projeto político – pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história, a sustentabilidade e à cultura do povo trabalhador do campo”.

Com a finalidade em se desenvolver uma educação do campo que contribua para que os sujeitos reflitam sobre o modo como estão produzindo sua existência, desenvolvendo novas alternativas para melhorar sua qualidade de vida, buscamos integrar a esta concepção os fundamentos e princípios da Educação Ambiental, os quais concebem a educação enquanto

“[...] práxis social que contribui para o processo de construção de uma sociedade pautada por novos patamares civilizacionais e societários distintos dos atuais, na qual a sustentabilidade da vida, a atuação política consciente e a construção de uma ética que se afirme como ecológica seja seu cerne” (LOUREIRO, 2004, p.90).

Isto requer o compromisso dos educadores das escolas do campo com o desenvolvimento de conhecimentos vinculados à sua práxis social e ambiental. Nesta direção, indo para além das ideias de Carvalho (2002), é possível compreender que trabalhar com Educação Ambiental na Escola do Campo é promover, proporcionar que os educandos possam refletir sobre a realidade objetiva que lhe é imposta cotidianamente, tornando-se sujeitos críticos e agindo politicamente contra as questões que assombram os habitantes da zona rural. Buscando, constantemente, elucidar, desvelar as contradições existentes entre o currículo escolar e esta realidade vivida pela população rural.

Com efeito, a Escola do Campo ao incorporar a Educação Ambiental como eixo norteador precisa desenvolver uma ação educativa condizente com seus fundamentos. Para Carvalho (2002, p. 75):

[...] ao constituir-se como prática educativa, a EA também se filia ao campo da educação propriamente dito e é da confluência entre o campo ambiental e algumas tradições educativas que vão surgir orientações específicas dentro da EA. Contudo, essa interseção entre o ambiental e o educativo, no caso da

EA, parece se dar mais como um movimento da sociedade para a educação, repercutindo no campo educativo parte dos efeitos conquistados pela legitimidade da temática ambiental na sociedade. A educação – um campo altamente sensível às novas demandas e temáticas sociais – incorpora a preocupação ambiental em seu universo propriamente educacional, transformando-a em objeto da teoria e da prática educativa.

Nesse sentido que a Educação Ambiental passa a explorar, conforme Amorim (2005, p. 144):

[...] temas relativos ao ensino das temáticas ambientais [...], às políticas públicas em educação, aos movimentos que articulam escola e cultura pelos entremeios das questões ambientais, às questões relativas à aprendizagem da comunidade e em especial as relações entre concepções, sensibilidades, racionalidades e mudanças das relações entre homens/mulheres/crianças com o ambiente.

Tendo a compreensão de Educação Ambiental como uma possibilidade de transformação de nossa realidade objetiva, buscamos desenvolver uma alternativa de Educação do Campo, a qual trabalhe algumas ações político-pedagógicas², que se tornam indispensáveis e necessárias para o sucesso de um projeto revolucionário de ensino no meio rural:

- Construir uma proposta pedagógica única para cada comunidade, que seja democrática e participativa, reforçando sua própria identidade, a fim de valorizar a cultura e o meio sócio-ambiental em que esta está localizada;
- Reforçar o engajamento da escola do campo com as questões rurais, ou seja, a escola precisa tornar-se ativa, participativa na resolução dos problemas da comunidade, estimulando seus educandos a criticizarem a situação da população rural;
- Saber que a proposta político-pedagógica para a escola do campo não é a - histórica, pelo contrário, esta deve estar aberta às necessidades e anseios da comunidade, um processo histórico que é construído nas relações entre ambiente e sociedade;
- A escola do campo necessita estimular a valorização e preservação do ambiente pelos homens, mulheres, jovens, crianças do campo, buscando a reflexão sobre a responsabilidade de todos frente às questões sócio-ambientais;
- Compromisso da escola do campo com o ambiente, discutindo, trabalhando e pesquisando alternativas, no seu fazer pedagógico, para o manuseio da terra e dos bens naturais pelo trabalhador do campo;

² Baseadas no Texto-Base da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo.

- A escola do campo necessita estimular a participação de todos os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, toda a comunidade rural;
- Organização dos currículos da escola do campo de acordo com os tempos e espaços da zona rural;
- Formação de educadores do campo ambientais que estejam vinculados a um outro projeto educativo voltado para a realidade sócio-histórica-ambiental-econômica do campo.

Com estes apontamentos, a Escola do Campo poderá tornar-se um lugar não só de desenvolvimento coletivo do conhecimento, mas um tempo/espaço de socialização e pluralidade de ideias e ideais, permeados pela sustentabilidade, ética, justiça social e pela democracia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **A Educação Rural como Processo Civilizador**. In.: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III: Século XX. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 279-295.

AMORIM, Antônia Carlos Rodrigues de. **Educação**. In.: JÚNIOR, Luiz Antônio Ferraro (org). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Trabalho de Saber: Cultura Camponesa e Escola Rural**. São Paulo: JTD, 1990.

BRASIL, Lei nº 9.394/96. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 11 de novembro de 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Escola Ativa – Orientações Pedagógicas para formação de educadoras e educadores**. – Brasília: SECAD/MEC, 2009.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura de. **A invenção ecológica; sentidos e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/EDUFRGS, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Educação e compromisso**. Campinas: Papyrus, 1985.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente. Tese de Doutorado. UFRJ – Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.lpp-buenosaires.net/ppfh/documentos/teses/programa.pdf>. Acesso em: 23 de outubro de 2011.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: SP, Cortez, 2004.

_____. **Educação Ambiental e Movimentos Sociais na Construção da Cidadania Ecológica e Planetária**. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R. S. de (orgs.). **Educação Ambiental: repenseando o espaço de cidadania**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir. Israel José; MOLINA, Mônica (Orgs.). **Por uma Educação básica do Campo**. (Memória). 3ª ed. - Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº1).

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. 2ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2008. (Coleção Mundo do Trabalho).

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.