

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

CLAUDIONOR RENATO DA SILVA

**FORMAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA DO CAMPO: UMA ANÁLISE
DOCUMENTAL SOB O OLHAR DO ECOLETRAMENTO**

SÃO CARLOS

2011

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

CLAUDIONOR RENATO DA SILVA

**FORMAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA DO CAMPO: UMA ANÁLISE
DOCUMENTAL SOB O OLHAR DO ECOLETRAMENTO**

**Dissertação apresentada ao Programa de
Pós Graduação em Educação, Educação em
Ciências e Matemática, como exigência
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação.**

Orientadora: Profa. Dra. Denise de Freitas

SÃO CARLOS

2011

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S586fa

Silva, Claudionor Renato da.

Formação ambiental na escola do campo : uma análise documental sob o olhar do ecoletramento / Claudionor Renato da Silva. -- São Carlos : UFSCar, 2011.
130 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

1. Educação ambiental. 2. Escola do campo. 3. Ecoletramento. I. Título.

CDD: 372.357 (20ª)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Denise de Freitas

Profª Drª Alice Helena Campos Pierson

Profª Drª Vera Lucia Silveira Botta Ferrante

Denise de Freitas

[Signature]

Vera Lucia Botta Ferrante



Dedico aos meus pais Aelson e Cleuza

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, fonte de toda vida e inspiração.

Agradeço aos meus pais, incentivadores e motivadores dessa grande realização em
minha vida.

À minha esposa Débora.

À Julia, minha filhinha e maior tesouro nesta terra.

Aos familiares.

Aos amigos da minha querida Igreja Batista.

Agradeço à minha orientadora, Prof.a Dra. Denise de Freitas.

Agradeço à direção da Escola do Assentamento Monte Alegre, onde se realizou a
pesquisa.

Aos meus mestres na pesquisa de iniciação científica na graduação: Prof.a Dr.a Dirce
Charara, Prof. Dr. Denílson Teixeira (CEAM/UNIARA) e Prof.a Dr.a Vera Botta
(NUPEDOR).

Aos sempre presentes, apoiadores, desde a graduação na UNIARA: Prof.a Dr.a Luciana
Maria Giovanni e Prof. Uiliam Folsta.

Finalmente, as contribuições nas Bancas de Qualificação e Defesa das Prof.as Dr.a
Alice Pierson e Dr.a Vera Botta.

SUMÁRIO

ÍNDICE DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS.....	x
RESUMO.....	xi
ABSTRACT.....	xii
APRESENTAÇÃO.....	12
INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 – CONTEXTO DA PESQUISA.....	25
1.1 Questões ambientais e os assentamentos rurais.....	25
1.2 A formação ambiental na educação do campo.....	40
1.3 O Assentamento Monte Alegre: identificando a escola investigada.....	47
CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO	53
2.1 Ecoletramento: fundamentações.....	53
2.2 Educação, escola, práticas pedagógicas em ecoletramento.....	68
2.3 Breve justificativa: <i>ecoletramento x alfabetização ecológica</i>	73
CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS.....	79
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	87
4.1 Pré-análise dos documentos.....	87
4.2 Análise preliminar	87
4.2.1 Projeto Político e Pedagógico.....	88
4.2.1.1 Contexto.....	88
4.2.1.2 Autor, autores.....	88
4.2.1.3 Autenticidade e confiabilidade do texto.....	89
4.2.1.4 A natureza do texto.....	89
4.2.1.5 Conceitos chave e a lógica interna do texto.....	90
4.2.2 Plano de Ensino das Disciplinas.....	92

4.2.2.1 Contexto.....	92
4.2.2.2 Autor, autores.....	93
4.2.2.3 Autenticidade e confiabilidade do texto.....	93
4.2.2.4 A natureza do texto.....	93
4.2.2.5 Conceitos chave e a lógica interna do texto.....	94
4.2.3 Diário de Classe.....	96
4.2.3.1 Contexto.....	96
4.2.3.2 Autor, autores.....	97
4.2.3.3 Autenticidade e confiabilidade do texto.....	97
4.2.3.4 A natureza do texto.....	97
4.2.3.5 Conceitos chave e a lógica interna do texto.....	98
4.3 Análise dos documentos: o “olhar” do ecoletramento.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	120
ANEXOS.....	128
ANEXO I – LIBERAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARARAQUARA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	128
ANEXO II – CONTRATO DE PARCERIA	129

ÍNDICE DOS QUADROS, TABELAS, GRÁFICOS E FIGURAS¹

QUADROS

QUADRO 1. PRINCÍPIOS DO ECOLETRAMENTO.....	56
QUADRO 2 SÍNTESE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ECOLETRAMENTO.....	72
QUADRO 3. O QUE O LETRAMENTO NÃO É, E O QUE É	77
QUADRO 4. PROCEDIMENTOS E REFERENCIAIS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	84
QUADRO 5. PALAVRAS E CONCEITOS CHAVE DO PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO.....	90
QUADRO 6. PALAVRAS E SENTENÇAS CHAVE DO PLANO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	94
QUADRO 7. PALAVRAS E SENTENÇAS CHAVE DO PLANO DE ENSINO DE MATEMÁTICA.....	94
QUADRO 8. PALAVRAS E SENTENÇAS CHAVE DO PLANO DE ENSINO DE CIÊNCIAS.....	95
QUADRO 9. PALAVRAS E SENTENÇAS CHAVE DO PLANO DE ENSINO DE HISTÓRIA.....	95
QUADRO 10. PALAVRAS E SENTENÇAS CHAVE DO PLANO DE ENSINO DE GEOGRAFIA.....	95
QUADRO 11. PALAVRAS E SENTENÇAS CHAVE DO DIÁRIO DE CLASSE - LÍNGUA PORTUGUESA.....	98
QUADRO 12. PALAVRAS E SENTENÇAS CHAVE DO DIÁRIO DE CLASSE - MATEMÁTICA.....	98
QUADRO 13. PALAVRAS E SENTENÇAS CHAVE DO DIÁRIO DE CLASSE - CIÊNCIAS.....	98
QUADRO 14. PALAVRAS E SENTENÇAS DO DIÁRIO DE CLASSE - HISTÓRIA.....	99
QUADRO 15. PALAVRAS E SENTENÇAS CHAVE DO DIÁRIO DE CLASSE - GEOGRAFIA.....	99
QUADRO 16. PALAVRAS E SENTENÇAS CHAVE, COMUNS AOS TRÊS DOCUMENTOS ANALISADOS.....	102

TABELAS

TABELA 1: A FORMAÇÃO DOS NÚCLEOS DO ASSENTAMENTO MONTE ALEGRE (GOMES E FERRANTE, 2006).....	50
--	----

GRÁFICOS

GRÁFICO 1. DISTRIBUIÇÃO MÉDIA BIMESTRAL DAS AULAS DOS COMPONENTES CURRICULARES.....	114
--	-----

FIGURAS

FIGURA 1. LOCALIZAÇÃO DA SUB-BACIA DO RIBEIRÃO MONTE ALEGRE E DO ASSENTAMENTO (DUVAL, 2010, p.126).....	49
--	----

¹ As Siglas constantes no texto são explicadas em Notas de Rodapé.

RESUMO

FORMAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA DO CAMPO: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL SOB O OLHAR DO ECOLETRAMENTO

Formação ambiental – ecológico sustentável - está na base da política pública da educação do campo de modo que as questões de natureza socioambientais passem a fazer parte do currículo, portanto, do conteúdo programático. Nesta investigação de cunho teórico documental, indaga-se sobre as maneiras em que essa proposta de formação ambiental acontece numa escola do campo do interior do Estado de São Paulo. Opta-se pelo ecoletramento como um visor para a leitura desta formação. Os documentos, objeto de estudo: Projeto Pedagógico da escola, o Plano de Ensino e o Diário de Classe de um 5º Ano do Ensino Fundamental. Após a pré-análise procedeu-se à análise preliminar indicando: (1) o contexto de produção do documento; (2) autor/autores; (3) autenticidade e confiabilidade dos documentos; (4) natureza do texto; (5) conceitos chave e lógica interna do texto. Na etapa seguinte, efetuou-se a análise interpretativa com o objetivo de identificar e configurar como se processa a formação ambiental nessa escola do campo. Os resultados indicaram a presença do discurso da formação ambiental que se revela por meio de elementos chave (palavras e sentenças) que dialogam com as bases do ecoletramento. Esses elementos perpassam todo o discurso do Projeto Pedagógico, porém no Plano de Ensino e Diário de Classe, que são perspectivas para orientar diretamente as ações pedagógicas, observou-se uma entrada mais pontual e específica em Ciências e Geografia. Pode-se inferir que, como o Projeto Pedagógico tem um discurso mais abrangente e ideológico de acordo com os apontamentos da formação ambiental, tal como se preconiza na política pública para a educação do campo, os elementos do discurso ambiental são mais explícitos, “ordenados”. Já para os outros dois documentos, mesmo que um seja focalizado no aspecto técnico e orgânico do currículo (Plano de Ensino) e outro seja o espelho da rotina diária da sala de aula (Diário de Classe) o discurso da formação ambiental torna-se menos denso e mais fragmentado. A questão da pesquisa é respondida, ao mesmo tempo, em que coloca o ecoletramento não apenas como um visor para a formação ambiental na educação do campo, mas como um possível construto prático, teórico e metodológico para o currículo.

Palavras-chave: formação ambiental; escola do campo; ecoletramento.

ABSTRACT

ENVIRONMENTAL FORMATION IN A COUNTRY SCHOOL: A DOCUMENTAL ANALYSIS FROM THE PERSPECTIVE OF ECOLITERACY

Ecological sustainable environmental formation is in the basis of public education policy on country Education so that socioenvironmental questions become part of the curriculum, therefore, of the syllabus. In this theoretical documental investigation we inquire about the ways this proposal of environmental formation occurs in a country school in São Paulo state. We have adopted the perspective of ecoliteracy to understand this formation. The following documents were object of study: the School Pedagogical Project, the Teacher's Plan and the Class Diary of the 5th grade of an elementary school. After the pre-analysis, a preliminary analysis was carried out indicating: (1) the context of production of the document; (2) the author/authors; (3) authenticity reliability of documents; (4) the nature of the text; (5) key concepts and internal logic of the text. The next step was an interpretive analysis with the objective to identify and to configure how environmental formation is processed in a country school. The results indicated the presence of the environmental formation discourse that reveals itself by means of key elements (words and sentences) that dialogue with the bases of ecoliteracy. These elements pervade the discourse of the Pedagogical Project but in the Teacher's Plan and in the Class Diary that are perspectives to guide the pedagogic actions directly we observed a more specific presence of Science and Geography. We can infer that as the Pedagogical Project has a more comprehensive and ideological discourse according to the directions of environmental formation, such as recommended in public policy on country education, the environmental discourse elements are more explicit and "orderly". In the other two documents, even if one of them focuses technical and organic aspects of curriculum (Teacher Plan) and the other is the mirror of daily classroom routine (Class Diary) the discourse of environmental formation becomes less dense and more fragmented. The research question is answered at the same time that it places the ecoliteracy not only as a perspective for environmental formation in country Education but as a possible, theoretical and methodological construct for the curriculum.

Keywords: environmental formation; country school; ecoliteracy

APRESENTAÇÃO

Um tema de pesquisa surge de um investimento em leituras e, obviamente, de uma convivência com o universo, o espaço da pesquisa. A participação num grupo de pesquisas, a elaboração de um pôster, de um artigo completo para apresentação num congresso, são, sem dúvida, grandes impulsionadores para a construção da formação em pesquisa na graduação e para a descoberta e definição de um tema a ser estudado numa pós-graduação. Este processo, para mim, desde o segundo ano do curso de Pedagogia, possibilitou a estruturação de interesse por investigação na temática da formação ambiental nos assentamentos rurais.

Na graduação, o primeiro contato com o tema ambiental se deu como estagiário no CEAM/UNIARA² entre os anos de 2007 e 2008 e, num segundo momento, como bolsista CNPq, no grupo de pesquisas NUPEDOR/UNIARA³ nos anos 2008-2009.

No CEAM, tendo também a oportunidade de ser bolsista PIBIC/CNPq/UNIARA, o tema ambiental estava presente com relações na educação escolar. Naquele momento, estudando as interfaces educação ambiental, rádio e educomunicação⁴.

Participando de um curso semipresencial, promovido pelo CDCC/USP - São Carlos⁵, no ano de 2008, o contato com a alfabetização ecológica ampliou ainda mais as perspectivas de leituras e pesquisas em educação, educação ambiental e sustentabilidade.

Na construção de uma perspectiva sociológica voltada para o rural, pesquisando no grupo NUPEDOR foi se solidificando e se estruturando um interesse de estudo para a pós-graduação, unindo educação, educação ambiental, sociologia rural e assentamentos rurais. No NUPEDOR, o interesse pessoal por questões teóricas me levou a estudos na temática *Patrimonialidade Ambiental nos Assentamentos Rurais* com marcos na educação escolar⁶.

² Centro de Estudos Ambientais/ Centro Universitário de Araraquara – UNIARA.

³ Núcleo de Pesquisas e Documentação Rural/ Centro Universitário de Araraquara – UNIARA.

⁴ O Relatório Final do Projeto de Pesquisa intitulou-se: Educomunicação em rádio: propostas, mapeamento e efetividade em educação ambiental (Julho de 2008).

⁵ Centro de Divulgação Científico Cultural. Universidade de São Paulo. Campus São Carlos.

⁶ O primeiro trabalho foi apresentado no CERU /USP (Centro de Estudos Rurais e Urbanos da Universidade de São Paulo) em 2008 e indicado para publicação em 2009 (SILVA E

Ao término da graduação e com a oportunidade de uma continuação de estudos com o tema ambiental no mestrado, houve a necessidade de uma adaptação dos interesses pessoais de pesquisa voltados aos assentamentos rurais: de uma perspectiva sociológica para uma perspectiva em educação escolar, que estivessem presentes, a educação ambiental, a alfabetização ecológica e a educação do campo.

Já no mestrado da UFSCar, inicialmente, o projeto visava identificar práticas de alfabetização ecológica/educação ambiental nos documentos de uma escola do campo. Uma escola do campo previamente escolhida, num assentamento, também previamente definido para investigação: a EMEF Maria de Lourdes da Silva Prado, Assentamento Monte Alegre VI, em Araraquara (SP). Essa escola e esse assentamento já estavam nos planos pessoais de pesquisa, pois foi lá que as primeiras vivências e contatos com o rural se realizaram. Somado a isso, os estudos e pesquisas na área da educação neste assentamento são bem menores que no outro assentamento da cidade, o assentamento “Bela Vista do Chibarro”.

No decorrer dos encontros de orientação e reuniões do grupo de pesquisas da Linha Educação em Ciências e Matemática da UFSCar, sob a orientação da Prof.a Dr.a Denise de Freitas, a pesquisa tomou os rumos aqui apresentados: olhar os documentos da escola, identificando o que há de formação ambiental, tendo o ecoletramento como uma possibilidades de leitura.

Como pedagogo e interessado em questões teóricas e metodológicas, a pesquisa tomou um caminho de proposta desafiador, qual seja, o de acrescentar a discussão sobre a preferência por *letramento* à *alfabetização*, que contém muito mais que seu sentido semântico. Busca-se, nessa discussão teórica, a partir de estudiosos da aprendizagem da leitura e escrita, compreender a formação voltada para a sustentabilidade através de práticas que dizem respeito às aprendizagens no contexto, no lugar, valorização dos conhecimentos prévios dos educandos e suas vivências, em que a escrita e a leitura são elementos decisivos na formação.

Essa opção, a do letramento, em contraposição à *alfabetização* vêm sendo discutida entre os pesquisadores da educação ambiental e do ensino de ciências, mas sem um posicionamento definitivo ao letramento. Persiste a defesa pelo termo *alfabetização*. Neste trabalho, o posicionamento por *letramento ecológico (ecoletramento)* é explicitado desde o título.

A possibilidade de uma leitura em ecoletramento, que prima por uma formação voltada à sustentabilidade encontrou consonância com a proposta da educação escolar voltada para o campo que se identifica “ecológica sustentável”. É dessa aproximação (1) *a proposta de uma formação ambiental para a educação do campo* e (2) *os pressupostos do ecoletramento*, que surge a temática e o interesse de pesquisa, em que o pesquisador não apenas foi ao longo da graduação reunindo leituras e construindo uma temática investigativa, mas também adentrou aos espaços dos assentamentos rurais, trazendo para as interfaces educação do campo e educação ambiental, um construto teórico metodológico específico: o ecoletramento.

INTRODUÇÃO

A formação ambiental é explicitada na proposta do MEC⁷ para a educação do campo, em que se propõe uma educação orientada para o meio ambiente e a sustentabilidade (BRASIL, 2003; 2007).

O tema é atrativo, ao mesmo tempo, polêmico e contraditório, mas acima de tudo, configura-se numa proposta de pesquisa que vem ocupar um espaço temático pouco explorado, tanto nos estudos da sociologia rural como também nos estudos da área da educação.

Um tema polêmico, porque a questão da sustentabilidade é uma questão em aberto. Não há consensos, definições. E, nos assentamentos rurais é um debate em construção nas agendas das pesquisas e das políticas públicas – estas últimas, mais lentas, quase inertes.

Referimo-nos ao tema, como contraditório, pois, no caso do assentamento estudado, a plantação de cana, principal agente de degradação ambiental desses espaços é intermediada e acordada pelo órgão público gestor, ligado ao governo estadual de São Paulo.

A proposta da formação ambiental para essas escolas, que são específicas, pois se trata de espaços rurais, possibilita a inserção de uma leitura para esta formação; da estruturação de um currículo, pode-se assim dizer, pois, os documentos oficiais estabelecem a proposta, mas não dizem *como*. Em resposta a esse *como* é que surge na presente pesquisa inserir o ecoletramento como possibilidade de leitura à formação ambiental.

O ecoletramento, sua teoria e metodologia, também estão em construção na academia nacional e vêm sendo cunhado de alfabetização ecológica. Sua inclusão na pesquisa busca colocar em diálogo o proposto e o que é realizado na sala de aula de uma escola do campo, no âmbito documental.

Oferece-se essa leitura – a do ecoletramento - à dimensão ambiental nas escolas dos assentamentos rurais, pois ambas discutem a questão ecológica e sustentável. Logo, a discussão que aqui se configura, contribui de alguma forma, para uma proposta efetiva de formação ambiental, defendida nos documentos oficiais que instituem a educação do campo.

⁷ Ministério da Educação. Órgão Ministerial do Governo Federal – Brasil.

A aproximação da proposta da formação ambiental para o campo e o referencial teórico do ecoletramento está longe de ser absolutizada, perfeitamente adaptável uma na outra. Não se espera encontrar na pesquisa que os documentos desta escola do campo apresentem uma proposta educativa plena de significados com práticas pedagógicas em ecoletramento. Ao contrário, pretende-se extrair dos documentos, o que há de formação ambiental. Não se quer idealizar uma escola ecoletrada. Mesmo, porque, a escola do assentamento rural estudado submete-se às legislações de administração local, o poder público de esfera municipal, a secretaria de educação. Logo, partir do que existe, sem idealizar ou “inventar” impossibilidades, parece ser um bom caminho para a investigação.

A temática é importante para o pesquisador, pois dá continuidade a aspirações e interesses de pesquisa, no tocante à educação ambiental e aos assentamentos rurais, no que concerne a compreender como a educação escolar pode se configurar como uma dimensão, dentre outras, para uma agenda de políticas públicas de sustentabilidade no meio rural; uma agenda que se efetive, a médio e longo prazo, educando e formando, desde a educação infantil, para uma consciência ecológica, ao mesmo tempo, em que conscientiza adultos assentados sobre a urgência de ação ecológica no campo, contrariando as “ordens” vigentes do império canavieiro – realidade esta, do assentamento estudado.

Antes de apresentar a questão, os objetivos e a estruturação do texto se apresenta a produção acadêmica na temática da presente pesquisa. Primeiro com relação à formação ambiental e, depois, sobre o referencial do ecoletramento.

Sobre a *formação ambiental, assentamentos rurais/escolas do campo*, situando a temática nas produções acadêmicas, têm-se alguns marcos nos trabalhos de Damasceno e Beserra (2004) e Souza (2008).

Damasceno e Beserra (2004) partem de uma pesquisa ampla sob o descritor *educação rural* nas produções elencadas na ANPED⁸ e artigos em revistas de educação. Já Souza (2008) parte do descritor *educação e MST*, em dissertações e teses⁹.

Damasceno e Beserra (2004) preocupam-se em mapear dados de pesquisas que têm relação com as políticas públicas do Estado voltadas para a educação do campo. Souza (2008) identifica todas as produções que têm como veio principal a

⁸ Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação.

⁹ O artigo não identifica a fonte de localização destas dissertações e teses pesquisadas.

iniciativa dos movimentos sociais rurais, especificamente, MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra).

O importante nessas duas produções, a de Damasceno e Beserra (2004) e Souza (2008) é que ambas as produções apontam uma “localização” acadêmica no que diz respeito aos interesses e investigações desta presente pesquisa, a saber: a) Damasceno e Beserra (2004) indicam que a rediscussão do rural – novo rural – associado aos temas do desenvolvimento sustentável no espaço rural têm sido uma tendência nos estudos da educação do campo, pois nada disso ainda foi pesquisado, investigado¹⁰; (b) Os usos *rural* e *campo* (Souza, 2008) usados como sinônimos caminham por força dos movimentos para a conceitualização e universalização do termo educação *do campo*. E, ainda segundo essa autora, as questões de currículo ainda estão em processo de construção.

Sobre a indicação de Damasceno e Beserra (2004), sinalizando para a tendência de estudos na temática ambiental/sustentabilidade, da qual é foco esta pesquisa, afirmam:

Um primeiro aspecto a se considerar atualmente é o de que, ao contrário de outros períodos históricos, este é particularmente favorável à tarefa de se repensar o rural/campo porque a crise da urbanização e a incipiente consciência da necessidade de um desenvolvimento sustentável criaram um espaço especial para isto (Damasceno e Beserra, 2004, p. 84).

Ainda, segundo essas autoras, a proporção é de 12 trabalhos sobre educação rural sobre aproximadamente mil nas demais áreas da educação. Elas identificaram 102 trabalhos, entre 1981 e 1998 voltados à educação rural.

No levantamento de Damasceno e Beserra (2004) os conflitos entre as políticas do Estado e a proposta dos movimentos sociais é uma tônica nas pesquisas sobre educação rural. E privilegia-se a educação rural como interesse e prioridade *no* e *do* trabalhador rural.

Souza (2008) para o período de 1987 a 2007 localiza 165 pesquisas – destas, concentra-se no estudo de 108 trabalhos. Para a autora, *rural* e *campo* convivem nas pesquisas e isto encontra consonância nas *Diretrizes Operacionais para a Educação*

¹⁰ Estudos de Sorj (1998), Graziano (1999) e Veiga (2002) indicam também essa tendência de rediscussão do novo rural.

Básica nas Escolas do Campo, a Resolução CEB nº 01/2002 em que a educação do campo é “tratada como educação rural na legislação brasileira”.

O rural prevalece como categoria analítica. Do final da década de 90 para cá, a opção dos movimentos sociais e dos grupos de pesquisa é pela terminologia *campo*, mas essa opção é apenas classificatória. (SOUZA, 2008; CALDART, PALUDO e DOLL, 2006; MARTINS, 2008).

São, atualmente, dos movimentos sociais, segundo Souza (2008), que surgem as propostas de pesquisas, voltadas para a dimensão educacional a fim de proporcionar educação de qualidade, acessibilidade e permanência do sujeito *no e do campo*. Os principais temas e a explicitação desse momento atual das pesquisas são comentados por Souza (2008)

No momento atual, a educação do campo vem sendo analisada no contexto dos movimentos sociais, como demanda por política pública de educação dos povos do campo. Predominam as investigações sobre a formação de professores e prática educativa, educação de jovens e adultos no contexto das parcerias entre governos, universidades e movimentos/ organizações sociais, processos de conscientização política no movimento social, gestão da educação entre outros (...) No que tange aos estudos sobre currículo, prática pedagógica e gestão escolar, é comum a menção a cenários democráticos, dialógicos em construção, embora marcados por forte diretividade do MST (SOUZA, 2008, p.4).

O que se tem produzido segundo Souza (2008), em termos de práticas pedagógicas na escola, portanto, são como afirma, “cenários democráticos, dialógicos em construção”. Entende-se que a discussão ecológica sustentável no currículo esteja nesse processo de construção. E, para Damasceno e Beserra (2004) o estudo dos temas ambiental e sustentável na educação do campo é emergente e necessário.

Aprofundando as buscas para localização da temática desta pesquisa, na CAPES¹¹, efetuou-se um levantamento a partir dos descritores *educação do campo/formação ecológica sustentável* e *educação do campo/sustentabilidade*.

No levantamento de dissertações e teses com o descritor *educação do campo/formação ecológica sustentável*, as pesquisas até o momento realizadas que vinculam a *formação ecológica sustentável à educação do campo* ainda são ínfimas¹²: das duas teses de doutorado, ambas não pertencem à área da educação, estão na área de

¹¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

¹² Banco de Teses da CAPES. Consulta no período de 2000 a 2009.

ciências ambientais; das dissertações, num total sete trabalhos, apenas dois são da área de educação e abordam a formação ecológica sustentável no âmbito da formação técnico-profissional de ensino médio¹³.

Das teses¹⁴ em *educação do campo/sustentabilidade* o número de trabalhos, no período de 1999 a 2009, são vinte e uma teses. Apenas sete estão na área da educação. Trabalhos voltados particularmente à formação ecológica sustentável/formação ambiental há apenas um trabalho, o de Queiroz (2002) que pesquisa a “formação de uma nova consciência ecológica, assim como uma postura ética de preservação e conservação da natureza (...) ligações ecológicas vivenciadas”¹⁵.

Desses levantamentos percebe-se que além de não haver muitos trabalhos na área de investigação desta pesquisa, tão pouco, aparecem possibilidades de leitura ou metodologias para a proposta da formação ecológica sustentável para a educação do campo.

Em relação ao *Ecoletramento*¹⁶ é importante já deixar explicitado na introdução deste trabalho que ao utilizarmos essa terminologia é da alfabetização ecológica de que estamos tratando. No capítulo do referencial teórico se faz o aprofundamento desta discussão.

No levantamento do Estado da Arte do referencial teórico desta pesquisa, recorreu-se à terminologia que vêm sendo usada no contexto brasileiro: *alfabetização ecológica*. Com esse descritor, pesquisas nessa temática, ainda são muito recentes, conforme levantamento realizado.

Nesse levantamento, das oito dissertações e quatro teses consultadas¹⁷, apenas dois trabalhos se inserem na área da educação: Soares (2005) e Ferreira (2008). Dacache (2004) e Silva (2007), respectivamente das áreas de Ciência Ambiental e Meio Ambiente e Desenvolvimento, completam o elenco das poucas produções acadêmicas sobre Alfabetização Ecológica.

Soares (2005) utilizando-se do termo alfabetização ambiental cria um medidor avaliativo de comportamento ambientalmente correto chamado de

¹³ Trata-se dos trabalhos de Weyh (2008) e Oliveira (2000).

¹⁴ Priorizou-se apenas o levantamento de teses.

¹⁵ Citação retirada do Banco de Teses da Capes no campo “Resumo”.

¹⁶ Ecoletramento é a tradução de ecoliteracy. É uma simplificação de letramento ecológico ou ecological literacy (ORR, 1992; CAPRA, 1996). No Brasil pesquisas nessa temática são denominadas de Alfabetização Ecológica (NUNES, 2005; STONE & BARLOW, 2006, SOARES, 2005; FERREIRA, 2008, DACACHE, 2004, SILVA, 2007). Faz-se uma opção por letramento a alfabetização, baseando-se nos estudos de aprendizagem da língua portuguesa, em Kleiman (2001) e Soares (2002).

¹⁷ Período de 2002 a 2008 no Banco de Teses da CAPES.

Comportamento Ambientalmente Responsável (REB) que mede o grau de alfabetização ambiental das pessoas. Ferreira (2008) apenas cita a alfabetização ecológica como um dos projetos da cidade de Curitiba (PR). Ambas essas produções para a área da educação não abordam em detalhes a alfabetização ecológica seja conceitual, epistemológica ou metodologicamente, como processo de ensino e aprendizagem na educação escolar.

Dacache (2004) e Silva (2007) apontam a alfabetização ecológica como vertente da educação ambiental; um processo de ensino e aprendizagem interdisciplinar em um fundamento de pensar sistêmico¹⁸.

O referencial teórico da presente pesquisa concentra-se na área da Educação e coloca o ecoletramento, seguindo Orr (1992), como um processo de ensino aprendizagem interdisciplinar de uma educação escolar que visa à sustentabilidade e à educação ambiental.

Diante do exposto até aqui, localizando a temática da formação ambiental na educação do campo, tanto nos estudos do estado da arte com Damasceno e Beserra (2004) e com Souza (2008), bem como com os descritores localizados na CAPES, o que inclui o ecoletramento como referencial teórico metodológico para o olhar da formação ambiental, a questão da presente pesquisa é colocada: (1) considerando a Escola do Campo dos assentamentos, o “lugar”, segundo Orr (1992, 2006), de referência política, cultural, social, educativo e educativo ambiental (educativo ecológico) que privilegia em sua prática pedagógica *no e para* o campo a formação ambiental, visando a sustentabilidade; (2) considerando ainda o ecoletramento como uma perspectiva educacional voltada a formação sustentável, sendo, assim, uma possibilidade de leitura, dentre outras, a problemática que se instaura na presente pesquisa pode ser formulada a partir da seguinte pergunta: **Em que medida, os documentos da Escola do Campo explicitam-os processos educativos de formação ambiental ? Que relações podem ser estabelecidas com a perspectiva do ecoletramento? Dito de outra forma, como acontece ou como se dá nos documentos da escola do campo a formação ambiental? É possível essa leitura referenciada no ecoletramento?**

O objetivo geral que se coloca é verificar nos documentos da Escola do Campo, como esta propõe implícita ou explicitamente a formação ambiental, para os

¹⁸ Portanto, afasta-se do entendimento de que a temática deva ser tratada somente nas Aulas de Ciências e no pensamento ora tradicional ora construtivista ou uma mescla de ambas.

Anos Iniciais do Ensino Fundamental ¹⁹, tendo para isso o ecoletramento como referencial de leitura.

Especificamente, os objetivos que se colocam são:

- Identificar, discursos e práticas da Escola do Campo (seus documentos) quanto à sua proposta de formação ambiental.
- Estabelecer relações, aproximações da formação ambiental com o ecoletramento, enquanto perspectiva educacional para a Educação do Campo.

Para responder à questão de pesquisa colocada e os objetivos apresentados optou-se neste trabalho utilizar a metodologia da análise documental proposta por Cellard (2008), pois, segundo este autor, esse instrumento metodológico qualitativo permite identificar, discutir e apreender alguns significados e singularidades, do que acontece ou aconteceu, numa análise observacional externa de um leitor que dialoga e interpreta esses documentos. Na Etapa de Análise (Cellard, 2008) utilizam-se contribuições da Análise de Conteúdo, segundo Puglisi e Franco (2005).

Alguns apontamentos de justificativa para a investigação empreendida:

1. A presente pesquisa ocupa um espaço nas discussões “meio ambiente x currículo da escola do campo” já que as pesquisas sobre formação ambiental na educação do campo ainda são poucas. Inexistentes, considerando os Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos aspectos “currículo” e “interdisciplinaridade”, principalmente. Ademais, a própria terminologia “formação ecológica sustentável” apresentada no documento oficial que institui essas escolas (Brasil, 2002), sugerida nesse trabalho como “formação ambiental” necessita de apontamentos e configurações mais explícitas. E, o presente trabalho pretende abordar esses tópicos.
2. Como não estão explicitados nos documentos que instituem a educação do campo (Brasil, 2002) como promover a formação ecológica sustentável, como fazer esta formação pretendida, a apresentação da opção teórico metodológica do ecoletramento aparece como uma possibilidade de leitura para a formação ecológica sustentável (formação ambiental), ao mesmo tempo, em que se identifica como uma proposta efetiva curricular para a educação do campo.
3. A presente investigação, analisando documentos de uma escola do campo, abre possibilidades de estudo na área da educação, particularmente, a educação do campo,

¹⁹ O 5º ano do Ensino Fundamental (2º Ano do Ciclo II) da EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) Maria de Lourdes da Silva Prado, localizada no Assentamento Monte Alegre VI, na cidade Araraquara

em um assunto pouco explorado até então. Num atual momento em que a discussão da sustentabilidade é a tônica da formação educacional e não-formal, diante dos problemas ambientais globais como clima, descongelamento dos pólos, queimadas, derrubada de árvores, enfim, a presente investigação contribui para essa discussão mais ampla, a partir de um ponto de vista educacional.

Não se deve esperar que a presente pesquisa dê conta de responder a tudo o que se espera a partir dos documentos. É aqui que ela pára, nos documentos. Têm-se na análise dos documentos, diálogos, a partir de um referencial teórico específico, o que há de formação ambiental, no tocante (1) à sua proposta pedagógica; (2) ao plano de ensino das disciplinas e (3) ao diário de classe. O que emerge desses documentos que se pode identificar como ecoletramento? Que elementos presentes nesses documentos, apontam para práticas de ecoletramento? Que palavras e termos podem ser extraídos desses documentos, que se aproximam do que o ecoletramento propõe, enquanto teoria e metodologia para a educação voltada à sustentabilidade? São essas algumas das questões que permeiam o presente trabalho.

Este texto está estruturado em quatro capítulos e um capítulo final (Considerações Finais) e apresentam as seguintes finalidades:

Capítulo 1 - Buscou-se contextualizar a temática ambiental nos assentamentos e identificar o assentamento e a escola estudada: Assentamento Monte Alegre; a Escola do Campo EMEF Maria de Lourdes da Silva Prado. Há um subcapítulo todo dedicado a identificação desse assentamento e dessa escola, para que se possa compreender as singularidades e especificidades do universo da presente pesquisa e seu objeto: os documentos. Na contextualização da temática ambiental nos assentamentos, o texto procura discutir que a formação ambiental, premissa do projeto público político educacional para a educação do campo, tem como base os estudos pautados nas novas ruralidades, que se admensionam ao ambiental, à sustentabilidade. Apresenta-se que a dimensão ambiental está atrelada a um projeto de desenvolvimento social rural, às questões vinculadas a terra, à produção e ao que vem se denominando *desenvolvimento rural sustentável* e que se fundamentam em estudos internacionais e nacionais no âmbito da Sociologia Rural.

Capítulo 2 – Neste capítulo é apresentado o ecoletramento, enquanto um referencial teórico metodológico prático, com fortes possibilidades de implantação curricular para a proposta de formação ecológica sustentável - formação ambiental - na educação do campo. É demonstrada a opção pelo *letramento* e não *alfabetização*,

seguindo (1) a tradução correta de *ecoliteracy* apresentada por Orr (1992) e Capra (1996, 2003, 2006) e (2) as proposições dos estudos linguísticos de aprendizagem da língua portuguesa, com Kleiman (2001) e Soares (2002). D. Orr e F. Capra entendem o letramento ecológico como prática social, vivência relacional homem/natureza em que com os aportes das letras e números, busca-se a construção dos conhecimentos científicos, necessários ao encaminhamento de ações para um mundo sustentável. Admitem que esse caminho, a das ações, se concretiza por meio da educação de crianças, adolescentes e jovens, ao mesmo tempo, em que governos, empresários e o mercado também são sensibilizados da necessidade de uma nova forma de ver e ser, neste mundo, numa postura ecológica, sustentável. É dessa aproximação que a abordagem deste trabalho versa sobre um *ecoletramento a alfabetização ecológica* apontando uma nova perspectiva das produções nacionais que utilizam a terminologia *alfabetização ecológica*. Nesta abordagem do ecoletramento segue-se um apontamento “breve” sobre as fundamentações do ecoletramento (ecologia, ecologia humana e sustentabilidade) e as práticas pedagógicas propostas, em ecoletramento para a educação básica.

Capítulo 3 – A metodologia qualitativa de coleta e tratamento dos dados adotou critérios da pesquisa documental, na escola do campo identificada no capítulo 1. Os documentos da Escola são uma forma de identificar como se dá, ou de que forma acontece, a formação ambiental. Junto à pesquisa documental da etapa da análise interpretativa faz-se o emprego de algumas técnicas da Análise de Conteúdo para a construção dos elementos de análise (palavras e sentenças chave dos documentos que fazem relação com a formação ambiental e estabelecem diálogos com o ecoletramento). Os documentos selecionados para a pesquisa e que permitem algumas respostas às questões e aos objetivos propostos são: Projeto Político Pedagógico, Plano de Ensino e Diários de Classe. Estes dois últimos documentos focam um 5º Ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais).

Capítulo 4 – Esse capítulo apresenta o diálogo entre o ecoletramento e os dados encontrados nos documentos escolhidos para a pesquisa. Faz-se a apresentação dos documentos selecionados e localizados, bem como o tratamento dos mesmos, para compreensão da realidade: sobre como se dá a formação ambiental (ecológica sustentável) com olhares do ecoletramento. Procura-se em todo tempo responder a questão de pesquisa e atender aos objetivos da mesma. As palavras e sentenças chave extraídas dos documentos são definidas a partir dos pressupostos do ecoletramento

referenciados no capítulo 2. A análise interpretativa se faz a partir desses elementos (as palavras e sentenças chaves) tendo sempre o foco no ecoletramento: o que os documentos exprimem ou aproximam ao ecoletramento.

Considerações Finais – Dadas as complexas relações do referencial teórico com os dados coletados e, frente à questão e objetivos propostos, neste fechamento da pesquisa, se discutem as seguintes proposições que são finais, mas ao mesmo tempo, indicam continuidades investigativas: (1) a formação ambiental na escola do campo acontece, mas não de uma forma integrada ao ecoletramento: há aproximações, há diálogos, mas não estão diretamente proporcionais; (2) que é possível o diálogo teórico metodológico do ecoletramento com os dados empíricos dos documentos analisados, pois o referencial aparece nos documentos - obviamente, não no todo, mas em alguns pontos; (3) a possibilidade do ecoletramento se tornar um referencial curricular para a proposta da formação ambiental nas escolas do campo de assentamentos rurais, obviamente, com adequações, especialmente, no Plano de Ensino e algumas revisões no Projeto Político e Pedagógico.

CAPÍTULO 1 CONTEXTO DA PESQUISA

A contextualização da pesquisa se organiza em três pontos chave, que constituem os subcapítulos. O primeiro ponto: a temática do meio ambiente nos assentamentos rurais; o segundo concentra-se na questão ambiental na política da educação do campo, na escola do campo; e o último elemento chave dessa contextualização, é a apresentação do assentamento escolhido para a pesquisa e a escola deste assentamento: o Assentamento Monte Alegre, a Escola EMEF Maria de Lourdes da Silva Prado. Faz-se uma síntese das principais produções a respeito desse assentamento e, sobre a escola.

1.1 Questões ambientais e os assentamentos rurais

Conforme os apontamentos da introdução deste trabalho, estudar a maneira ou em que medida se dá a formação ambiental nas escolas do campo dos assentamentos rurais, implica direcionar um novo olhar para esse espaço e para a sua proposta educacional. É um olhar ainda não posto em profundidade, pois se pauta nos princípios ambientais.

Tal enfoque se articula à temática atual da sustentabilidade para o contexto dos assentamentos, vinculado às discussões de propostas para seu desenvolvimento, promovendo, como afirma Molina (2006), a “democratização da terra e a democratização do conhecimento, da educação” (MOLINA, 2006, p.7).

Cabe esclarecer que “desenvolvimento” deve ser entendido aqui como crescimento dos espaços rurais no tocante à qualidade de vida, diversidade agrícola na produção e comercialização dos seus produtos, distribuição igualitária da terra (reforma agrária), saúde do solo, do ar, enfim. Tal desenvolvimento é uma contraproposta ao atual entendimento e ação economicista/capitalista (Sachs, 1996; Morin, 2000; Dansa, 2008) que se pauta na agroindústria, no latifúndio e na monocultura. No contexto educacional a mesma problemática ideológica se instaura com a proposta de “fixação” do sujeito do campo no campo, perpetuando a dicotomia rural/urbano (WHITAKER, 2002; 2006 2008).

O esclarecimento dessa concepção de *desenvolvimento* em novos moldes, segundo Dansa (2008)²⁰, exige uma conceituação e visão mais complexa do que aquela

²⁰ Dansa (2008) ao discutir *desenvolvimento* baseia-se no pensamento de Edgar Morin.

monitorada pelo capitalismo e todos os sinônimos conhecidos: progresso, ciência, técnica, domínio da natureza, etc.

Sugere-se um desenvolvimento formatado nos fenômenos eco-organizadores²¹, complexos, sistêmicos em que na própria etimologia da palavra²² há o potencial poder de “avançar para além” (Dansa, 2008, p.60) da tradição e a “busca do rompimento ou da superação dessas formas e sua substituição por novas formas, supostamente mais adequadas ou eficientes” (DANSA, 2008, p.60).

É nesse sentido que *desenvolvimento (local) sustentável, desenvolvimento sustentável rural*²³ vêm sendo discutido com o viés da questão social e da “prudência ecológica” (DANSA, 2008).

Concordamos que “é o engajamento orgânico da sociedade com seus objetivos que pode garantir a manutenção sustentável da natureza” (Dansa, 2008, p.66) e, por conseguinte, a sobrevivência humana, perpassando definitiva e obrigatoriamente pela educação, a formação do sujeito.

A formação ambiental preconizada na política pública voltada à educação do campo nos assentamentos rurais²⁴ advém do debate deste rural, em que a dimensão ambiental é um dos enfoques.

Este debate ambiental (Filippi, 2005) é uma temática na questão da terra, nos assentamentos rurais. Segundo esse autor, dois são os temas atuais em debate: (1) a discussão do que vem a ser “rural” (“novo rural”) e (2) o agronegócio²⁵.

²¹ De acordo com os princípios do ecoletramento trata-se de princípios ecológico sustentáveis; ecosófico, segundo Gattari (2009), ou seja, uma filosofia pautada nos princípios ecológicos, que se traduz não somente com ações voltadas ao meio ambiente-natureza, mas ao meio ambiente-homem-relações sociais, homem-valores-ética.

²² Verbo “des-envolver” (Dansa, 2008).

²³ No caso do meio rural, Dansa (2008) afirma: “*Também é importante lembrar os danos ambientais que vêm ocorrendo em função do modelo de plantio e criação extensivos com abertura e desmatamento de grandes áreas e consequente perda da biodiversidade, erosão do solo e destruição dos ecossistemas*” (DANSA, 2008, p. 86). Sobre essa mesma questão estão os trabalhos de Almeida, Hoeffel, Queda (2008) e Szmerecsányi (1994) e Szmerecsányi e Gonçalves (2009).

²⁴ Os assentamentos rurais são um dos espaços de aplicação da política da educação do campo. Compreende também, segundo Brasil (2007) as populações ribeirinhas, comunidades de pescadores, dentre outros. As políticas públicas referidas neste parágrafo são: *Parecer CEB n° 36/2001, a Resolução CEB n° 01/2002* que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e o *Parecer CEB 01/2006* que Recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo. Somam-se a esses documentos as *Diretrizes Complementares CNE/CEB Resolução n° 2, de 28 de abril de 2008*.

²⁵ Segundo Costa (2008) o agronegócio contrapõe-se definitivamente à agroecologia ou práticas sustentáveis na diversidade de produção agrícola sem agrotóxicos, exatamente porque, a opção de cada uma delas em relação ao desenvolvimento rural brasileiro são “diametralmente oposta entre elas” (p.71). “*Agroecologia e agronegócio tornam-se incompatíveis quando se constata que a agroecologia desde a fase de transição tecnológica até seu pleno amadurecimento social produtivo, em situações concretas, prevê uma política de entrelaçamento produtivo-cultural com a produção familiar*

Sobre o “rural”, o autor assim se expressa:

O primeiro desses temas é relacionado à própria definição do termo “rural”, seus limites e sua dinâmica. Assim, a partir do anos 1990, as novas estratégias estatais direcionadas ao meio rural transformam-se com a chegada e o estabelecimento perene de vários serviços urbanos no meio rural. Tal fato coloca um novo ingrediente no debate entre o que é “rural” e o que é “urbano”, revitalizando-o (FILIPPI, 2005, p. 122).

Entre os principais interlocutores desse novo rural, que estabelecem o ambiental, como articulador do desenvolvimento encontra-se os trabalhos de Marc Mormont²⁶, Philippe Perrier-Cornet²⁷ e Jollivet (1997) no contexto internacional; no Brasil, Maria José Carneiro²⁸ e Roberto Moreira²⁹. Em estudos mais recentes, Ferrante e Silva (2009a, 2009b, 2010).

Os trabalhos de Marc Mormont, Maria José Carneiro e Roberto Moreira são comentados por Biazzo (2008)

camponesa e visa continuamente a sustentabilidade socioambiental. (...) o agronegócio (...) tende inevitavelmente à produção em larga escala, agregando valor industrial aos produtos e distanciando-se da produção agrícola familiar camponesa, descapitalizada (COSTA, 2008, p.72). Acrescentamos aqui as ponderações do Prof. Dr. Tamás Szmrecsanyi sobre o agronegócio: “Pessoalmente, considero o chamado agronegócio uma instituição tão antiga como o próprio País; trata-se de uma entidade profundamente enraizada tanto na sua história econômica e social como na sua estrutura de poder político. Ele configura uma aliança entre o latifúndio nacional, comandado por uma burguesia agrária e colonial, com o capital mercantil e financeiro internacional das tradings, dos operadores de bolsas de mercadorias, dos especuladores e commodities. Essa burguesia, é colonial em contraposição à burguesia de Estado dos empreiteiros e rentistas nacionais que vivem às custas das benesses propiciadas pelos governos locais, regionais e federal. A aliança da qual ela faz parte sustenta o modelo primário-importador que atualmente predomina no Brasil, um modelo econômico que gira em torno da produção e exportação em massa de recursos naturais, escassamente processados, envolvendo mercadorias de origem agropecuária, florestal e mineral (...)” (INCRA, 2010, p. 90).

²⁶ Algumas obras desse autor: MORMONT, Marc. Vers une Redéfinition du rural. Recherches Sociologiques, v. XX, n. 3. 1989. p.331-350. MORMONT, Marc. **A la recherché des spécificités rurales** In: JOLLIVET(Org.). Vers un Rural Postindustriel. Paris: L’Harmattan, 1997. 256 p. MORMONT, M. **De Bruxelles a la ferme**: environnement et agriculteurs en Belgique. In: Études Rurales, Paris, (141-142): pag 157 -169, jan./jun. 1996. (Cultiver la Nature).

²⁷ A obra no original em francês é citadas por Souza E Brandenburg (2009): PERRIER-CORNET, Philippe (directeur d’ouvrage). **À qui appartient l’espace rural?** La Tour d’Aigues (France): L’aube Datar, 2002.

²⁸ CARNEIRO, M.J. Ruralidade: novas identidades em construção. Estudos na Sociedade e Agricultura, n. 11, out. 1998. p. 53-75. CARNEIRO, M. J. Ruralidade na sociedade contemporânea: uma reflexão teóricometodológica. In: El mundo rural: transformaciones y perspectivas a la luz de La nueva ruralidade. Bogotá. out. 2003. 16p. (mimeo).

²⁹ MOREIRA, R.J. Ruralidades e globalizações: ensaiando uma interpretação, Cadernos CPDA – Ruralidades. Rio de Janeiro: CPDA/ UFRRJ, n. 1. nov. 2002. 38p. MOREIRA, R.J. Identidades Sociais em Territórios Rurais Fluminenses. In: MOREIRA, R. J. (Org.). Identidades Sociais – Ruralidades no Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 65-88. MOREIRA, R.J. Configurações de Poderes Urbano-Rurais: fragmentos de discursos e práticas. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA. 18. Rio de Janeiro, Mesas-Redondas... Rio de Janeiro: UERJ, 2006. p.1-23.

Ancorados pelos procedimentos de uma pesquisa interpretativa com amplas bases na filosofia e na antropologia, autores internacionais, provenientes principalmente do campo da Sociologia, como (...) Mormont (1989, 1997) forneceram novas perspectivas para o uso teórico das expressões “rural” e “ruralidade”, ao mesmo tempo em que, direta ou indiretamente, redefiniram “urbano”. No Brasil, os principais pesquisadores que absorveram tais contribuições foram a antropóloga Maria José Carneiro (1998, 2003), ao tratar das ruralidades (...). Paralelamente, ancorado pelas críticas da ciência e da modernidade, Roberto Moreira (2002, 2006) vem promovendo a rediscussão das categorias rural e ruralidade por meio de abordagem profundamente interdisciplinar, voltada à desnaturalização destas e de outras expressões. Sua reflexão se destaca por vincular as disputas de poder à produção de significados para certos “rural” e “urbano” construídos pelos diferentes agentes sociais (BIAZZO, 2008, p. 134).

Nos estudos atuais dessa nova ruralidade, as reflexões se pautam em um rural, cuja análise incorpora o ambiental.

Para Marc Mormont, um *rural* inclui reflexões do ambiental e seus sujeitos. No contexto desta pesquisa esses sujeitos são os assentados, os órgãos gestores e as políticas públicas locais municipais, estaduais e federais.

Segundo Souza e Brandenburg (2009) para Marc Mormont “o meio ambiente é um modelo de referência para pensar a ruralidade contemporânea” (Mormont, 1997, p.37 apud SOUZA E BRANDENBURG, 2009, p.3).

Essa interpretação de Marc Mormont parte do que vem a ser meio ambiente para ele:

O meio ambiente é antes de tudo um território: ele é não somente uma força produtiva, mas também a base das identidades locais e regionais que podem sustentar os projetos de desenvolvimento e as dinâmicas locais (...) constitui um modelo de referência para pensar a ruralidade contemporânea: as relações entre o rural e urbano, mas também a diversidade de atores, de usos, de saberes, de representações e técnicas a partir de diferentes campos (Mormont, 1997, p. 34 e 37 apud SOUZA E BRANDENBURG, 2009, p. 3).

Esse é um dos pressupostos fundamentais dos estudos das novas ruralidades. Schneider (2009) elenca dez dimensões do rural globalizado (“rural global”) e nestas, o ambiental está elencado nos itens *f* e *g*, conforme destaques no texto:

a) a ruralidade globalizada se caracteriza por redes internacionais de *commodities*; b) a ruralidade globalizada é dominada por grandes corporações transnacionais que organizam as relações e as interações

econômicas e comerciais; c) a ruralidade globalizada também é caracterizada por fluxos de migrantes e trabalhadores em diferentes tipos de setores, em geral em condições de vulnerabilidade; d) o rural globalizado é amplamente utilizado por não-agricultores, especialmente turistas, que são crescentemente atraídos pelas amenidades e paisagens; e) a ruralidade globalizada atrai capitais internacionais que procuram as áreas rurais como espaços para construção civil e habitação, especialmente nas zonas que possuem vantagens naturais e locais; **f) a ruralidade global recebe forte suporte discursivo por meio da crescente defesa da natureza e das críticas contra a degradação ambiental; g) mesmo assim, a ruralidade global é fortemente afetada pelos impactos ambientais, sobretudo pela destruição florestal, poluição das águas e comprometimento das paisagens;** h) a ruralidade globalizada é polarizada por grandes e pequenos empreendedores, opondo as corporações internacionais aos pequenos proprietários e camponeses; i) a ruralidade global possui espaços de luta política globais que superam os Estados nacionais, as regiões e localidades, tal como o caso das negociações que ocorrem no âmbito da OMC; j) mas, a ruralidade globalizada também continua a ser um espaço de contestação, embora a forma da ação política e os seus alvos tenham se alterado (SCHNEIDER, 2009, p.10, grifos meus).

Pensando essas dez categorizações/dimensões do novo rural, particularmente aos voltados à questão ambiental, Schneider (2009) nos remete aos estudos de Marc Mormont. Segundo o autor, Marc Mormont:

apresenta a hipótese de que em face das transformações que afetaram os espaços rurais durante o processo de modernização, já não faz sentido buscar uma definição empírica do rural ou da ruralidade. Segundo este autor, a diferença entre o rural e o urbano já não pode ser encontrada nas formas de produção ou da ocupação da força de trabalho, nem nos processos de mobilidade social. Neste sentido, sugere que a forma de distinguir o rural e lhe dar uma definição própria seria **através da compreensão da diversidade de identidades dos atores que usam e habitam no rural, que já não são apenas os agricultores.** Portanto, o rural passaria a ser uma categoria identificável a partir do modo como seus atores constroem sua relação e suas representações simbólicas com o espaço. A ruralidade torna-se uma categoria social e espacial que pode ser apreendida através das representações dos indivíduos, através da sua identidade social (...) Sendo o espaço rural ocupado e usado por vários atores (turistas, ambientalistas, interessados na preservação do patrimônio, esportistas, ex-residentes), inclusive os agricultores, torna-se necessário buscar uma definição que leva em consideração a heterogeneidade de sentidos que cada um destes atores e grupos atribui ao rural. Isto remete à análise das construções mentais que os atores e agentes estabelecem em relação ao rural, o que dá início a um **conjunto de estudos sobre vida cotidiana e como a ruralidade é vivenciada na cotidianidade** (SCHNEIDER, 2009, p.13-14, grifos meus).

As contribuições de P. Perrier-Cornet³⁰, segundo Souza e Brandenburg (2009), para a compreensão da nova ruralidade, permeada pela dimensão ambiental, estão no seu estudo, sobre a noção de patrimonialização, temática que vem sendo estudada por Silva e Ferrante (2009, 2010). Patrimonialização, para P. Perrier-Cornet não é sinônimo de privativo, mas de acesso livre, regulação para exploração, uso consciente e perspectiva presente e futura³¹.

O rural para P. Perrier-Cornet (Souza e Brandenburg, 2009) tem a tríplice configuração de *recurso, quadro de vida e natureza: recurso*, enquanto espaço de produção (trabalho e subsistência); *quadro de vida*; como o lugar da vida, da existência e, a *natureza*, onde se dão as relações e existências ecossistêmicas ou relações ecológicas. Souza e Brandenburg (2009) acrescentam que

Um detalhe importante, conforme lembra ainda PERRIER-CORNET (2002), é que as **três figuras** acima estão profundamente imbricadas, que elas são interdependentes e, com frequência, são concorrentes, visto que elas “utilizam” o mesmo espaço e os mesmos recursos. Fundamentalmente, elas estão em “tensão” (SOUZA e BRANDENBURG, 2009, p. 9, grifos meus³²).

Jollivet e Pavê (1997) destacam o fator ecológico na temática do “novo rural”:

A de um rural formado, permeado, estruturado, dinamizado, mesmo de forma conflituosa, pela referência ambiental e pelo projeto e sentido que esta referência veicula... Seja pela ideia de uma agricultura sustentável, seja por uma nova concepção de arte de morar no espaço de trabalho e no espaço doméstico - uma nova forma de tratar e gerir uma natureza próxima e cotidiana, uma nova maneira de apreciar as amenidades que ela traz (JOLLIVET E PAVÊ, 1997, p. 365).

Os movimentos sociais têm contribuído para essa nova compreensão do rural, a partir do ambiental, pois a luta pela terra, engendrada pelo Movimento, não é apenas uma reivindicação de espaço para plantar é também a busca por dignidade para se viver, com qualidade, num contexto rural globalizador, não recluso, não fechado em si mesmo, mas em contato com o urbano, a tecnologia disponível e, fundamentalmente,

³⁰ Segundo Souza e Brandenburg (2009) a ideias de Perrier-Cornet sobre o rural encontram consonância com Jollivet e Pavê (1997).

³¹ Para Silva e Ferrante (2009, 2010) *patrimonialidade ambiental rural*.

³² As três figuras citadas são *recurso, quadro de vida e natureza*.

com relações comprometidas com o meio ambiente, com o fator ecológico, com a natureza.

Advém daí a reflexão de Whitaker (2002, 2008) e Brasil (2007) sobre a caracterização da política pública educacional voltada para o campo: o rural se complementa no urbano e o urbano se complementa no rural na busca conjunta para os atuais problemas ambientais que são de responsabilidade tanto de um, como de outro.

Sobre isso Jollivet e Pavê (1997) esclarecem que este “novo” rural compreende

o conjunto de meios naturais ou artificializados da ecosfera onde o homem se instalou e que ele explora, que ele administra, bem como o conjunto dos meios não submetidos à ação antrópica e que são considerados necessários à sua sobrevivência. Se caracterizam pela sua geometria seus componentes químicos, físicos, biológicos e humanos, e pela distribuição espacial destes componentes; pelos processos de transformação, ação ou interação envolvendo estes componentes e condicionando sua mudança no espaço e no tempo; por suas múltiplas dependências com relação às ações humanas; por suas importância tendo em vista o desenvolvimento das sociedades humanas (JOLLIVET E PAVÊ, 1997, p.63).

Para Jollivet e Pavê (1997) o espaço rural ocupa lugar de privilégio e compreende os fatores ecológicos: os sistemas ecológicos como biodiversidade, ciclo da água, modos agrícolas, rodízio do solo, produção alimentar, etc. Opinião também de Orr (1992) ao tratar das práticas pedagógicas do ecoletramento³³.

Esse espaço natural e humano apontado por Jollivet e Pavê (1997) obriga aos atores desses espaços à (re) construção que se traduz na responsabilidade da recuperação e conservação dos recursos naturais.

Essa dimensão ambiental de recuperação e conservação dos recursos e dos espaços rurais é acompanhada pela “trama de tensões”, como nos apresenta Ferrante e Barone (2008):

A trama, nesse caso, é a constituída pelas relações travadas entre distintos atores, sendo destacados, neste estudo, os próprios assentados e os diferentes mediadores tanto das políticas públicas como das possíveis alternativas econômicas e políticas. O confronto desses atores nos espaços sociais de disputa e constituição das

³³ “Áreas rurais possibilitam o fácil acesso e fácil ensino dos graus de competência e autoconfiança em direção ao mundo natural, a natureza. Um senso de lugar requer um maior e direto contato com os aspectos naturais desse lugar, como solo, paisagem e vida selvagem” (ORR, 1992, p. 89, texto traduzido).

políticas públicas é gerador dessa trama de tensões, opondo interesses e racionalidades diversas... Assim a inserção sempre problemática dos assentamentos nos distintos contextos regionais cria uma nova trama de relações sociais, revelando tensões entre as práticas e as racionalidades dos diferentes agentes (assentados, técnicos, agentes políticos e outros mediadores) e o campo do poder de forças sociais que disputam os destinos da reforma agrária, na pesquisa, dimensionado a partir da escala local/microrregional (FERRANTE e BARONE, 2008, p.272-273).

De fato, são visíveis os descompassos, no que diz respeito ao meio ambiente, entre o que deve ser feito e o que se faz nos assentamentos rurais, principalmente, no caso do assentamento estudado, o Assentamento Monte Alegre, com a plantação de cana. O ambiental, seja na produção agrícola do espaço do lote, seja dos demais espaços que o envolvem, são marcadamente conflitantes entre assentados, órgão gestor e políticas públicas (SILVA E FERRANTE, 2009).

O estudo analítico da “trama de tensões” (Ferrante e Barone, 2008) se dá também nas iniciativas de ações diante dos problemas ambientais, nos assentamentos. Iniciativas que são permeadas pela questão econômica, dentre outras variáveis: quem deve tomar ações de orientar/incrementar práticas ecológicas e ambientais nos assentamentos? O órgão gestor? O poder público local? Os assentados (sozinhos ou em associações/parcerias)? Que tipo de aparato o órgão gestor disponibiliza aos assentados, no tocante a práticas ecológicas e ambientais, acessos e usos, recuperação e conservação de recursos naturais? De que forma a escola do campo pode contribuir na formação dos educandos, buscando ações de transformação positivas sobre a realidade, na análise, interpretação e propostas de solução viáveis para os problemas ambientais e os conflitos de interesses oriundos desse espaço, o assentamento?

Continuando as reflexões sobre a reconfiguração do rural pela dimensão ambiental, Maria José Carneiro e Roberto Moreira esclarecem, segundo Biazzo (2008), que os significados de rural e ruralidade estão em reconstrução: da terra como base produtiva à terra como base natural, patrimônio ambiental³⁴, dedicado não apenas às atividades agrícolas, mas também às atividades ligadas ao lazer, como as práticas turísticas e de “segunda residência”, com usos de objetivos, supostamente mais conservacionistas do que predatórios.

³⁴ Aqui novamente, referências à Mormont (1997), Jollivet e Pavê (1997) e os estudos de Silva e Ferrante (2009, 2010). Estes últimos, com análises sobre “patrimonialidade ambiental no meio rural”; relações de pertencimento à terra, conservação dos recursos naturais e preocupação com os bens naturais das futuras gerações: limites e possibilidades.

Particularmente, Roberto Moreira tem trazido à discussão as categorias *rural* e *ruralidade* por meio de abordagem profundamente interdisciplinar, voltada à desnaturalização destas e de outras expressões. “Sua reflexão se destaca por vincular as disputas de poder à produção de significados para certo “rural” e urbano”, construídos pelos diferentes agentes sociais (BIAZZO, 2008).

Marc Mormont, Philippe Perrier-Cornet, Marcel Jollivet, Maria J. Carneiro, Roberto Moreira vinculam o fator “meio ambiente” ao rural³⁵.

Em suma, esses autores renovaram o significado teórico de tais expressões, desvinculando-as de recortes espaciais específicos ou de conjuntos de formas materializadas na paisagem (...) Nela, o que define o espaço são as relações entre os atores, sua disputa de interesses pelo uso deste espaço, calcada em diferentes ideias que **associam o rural à natureza**. O conservadorismo, o desenvolvimento regional, o turismo e o lazer, são exemplos que encerram finalidades conflitantes neste uso (BIAZZO, 2008, p. 139, grifos meus).

Admitia-se até pouco tempo que os problemas ambientais eram, em maior escala, advindos dos espaços urbanos. O rural apresentava “ameaças” ao sistema ecológico local/global, mas não se comparava ao urbano. Atualmente, no meio rural, a questão ambiental é um debate primordial nas agendas de pesquisa e nas agendas governamentais. A humanidade, na busca desenfreada por desenvolvimento, numa concepção capitalista/imperialista, não respeitou e não estabeleceu contratos com a natureza, o habitat e, desta forma, obstaculizaram-se as trocas e transferências equilibradas entre humanidade e natureza. O meio rural não ficou de fora das tragédias que abalaram a *urbes*.

A “revolução verde”³⁶ é um exemplo dos desencontros entre propostas capitalistas/economicistas e a preservação/responsabilidade ambiental, no âmbito rural. Segundo Filippi (2005):

(...) em decorrência do aprofundamento da vulgarização das modernas técnicas agrícolas, ocorrem problemas ligados à degradação ambiental, particularmente em relação ao esgotamento da fertilidade natural do solo e à poluição de mananciais de água (superficiais e

³⁵ Lembrando sempre que “rural” é categoria analítica que prevalece nos estudos da Sociologia Rural (FERRANTE E BARONE, 2003)

³⁶ Revolução Verde refere-se à criação em laboratório de sementes para práticas agrícolas para produção em larga escala. Na revolução verde “tudo vale” desde que se tenha muito lucro na larga produção com correções no solo, maquinário, substituição da mão de trabalho humana enfim (Filippi, 2005).

subterrâneos). (...) apontam de maneira definitiva a utilização dos pacotes tecnológicos da “revolução verde” como causadores diretos da degradação ambiental do meio rural na América Latina (FILIPPI, 2005, p.106).

Nessa “obstaculização” à efetividade de uma ação pró ambiente, pró recuperação das áreas degradadas, prevalecem as dicotomias urbano-rural, homem-natureza e homem-cultura. Contudo, as iniciativas conscientizadoras, principalmente, no campo das pesquisas, são levantadas visando à contraposição à essas ações.

Uma das iniciativas de contraposição às ações contra o meio ambiente tem sido estudar e aprender com as comunidades históricas indígenas e africanas, fundamentalmente, que durante anos conviveram com a natureza, em perfeito equilíbrio e parcimônia, dito de outra forma: sustentavelmente.

Segundo, Martins (2008), a educação do campo entra nessa discussão do “novo” rural que se dimensiona ao ambiental, ao ecológico, pois ela também “abraça” e abarca essa prerrogativa: uma formação voltada aos princípios ecológicos sustentáveis, visando o desenvolvimento. Segundo esse autor

Ainda falando do “novo” é necessário ressaltar que a temática da educação do campo, embora praticada desde os primórdios da educação escolar, com o significado que aqui lhe é atribuído, é uma discussão relativamente recente em âmbito educacional, realizada a partir da década de 1990 (...) a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na 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 exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país (MARTINS, 2008, p. 56).

Esta ação comprometida com a transformação e renovação do espaço rural, a partir da escola, diz respeito também aos princípios patrimoniais ambientais no campo, conforme trabalhos de Silva e Ferrante (2009): uma forma de sentimento de pertencimento e de preocupação com as riquezas naturais a serem deixadas às futuras gerações.

Essa percepção do ambiental nos é indicada, por exemplo, por Whitaker (2002) estudando o desenho de crianças no Assentamento Monte Alegre³⁷. A natureza salta como tema predominante nas produções dos educandos o que conduz à

³⁷ A caracterização deste Assentamento será detalhada no capítulo 1.3.

preocupação com aprofundamentos de pesquisa para compreensão dessa dinâmica ambiental patrimonial no espaço rural (educacional), onde atualmente “homens e mulheres reconstróem a natureza devastada por décadas de monocultura e reflorestamento com espécies exóticas” (WHITAKER, 2002, p.15).

Ainda seguindo a reflexão com Whitaker (2002) a dicotomia urbano rural tem afastado, até mesmo eliminado, a realidade e a necessidade de um olhar para o campo, um olhar ecológico/ecosófico, como espaço também responsável (ou vítima?) pela degradação ambiental. É o que Whitaker (2002) chama de visão urbanocêntrica de ciência: o rural como atrasado, pobre.

Percebe-se, portanto, a urgência dessas novas linguagens e dessas novas interpretações do rural, permeadas pela relação com o meio ambiente - relações essas que não excluem o urbano, mas com ele se complementam – focadas, dentre as mais variadas perspectivas e olhares, na educação, a educação do campo.

Esse é o “pano de fundo” para a compreensão da formação ambiental na educação do campo dos assentamentos rurais, que encontram sua gênese na concepção de campo/rural e no desenvolvimento sustentável.

As discussões que vinculam ao rural, o meio ambiente, atualmente, orientam as ações dos órgãos responsáveis pela gestão dos assentamentos rurais: o INCRA³⁸ nos assentamentos federais e, no caso dos assentamentos no Estado de São Paulo o ITESP³⁹.

Nas ações de gestão desses órgãos administradores dos assentamentos rurais, ações de recuperação ambiental, passam pelo crivo ecossistêmico: o todo é considerado/ouvido/participado/envolvido (os assentados, os órgãos gestores, a escola e o poder público local/municipal).

A estratégia de atuação (ações para o desenvolvimento dos assentamentos) da reforma agrária no Estado de São Paulo gestado pelo INCRA, segundo Aly et.al. (2008), se pauta, dentre outras linhas em: “favorecer o desenvolvimento e preservação ambiental das comunidades, a partir da implantação dos assentamentos” (ALY et.al., 2008, p. 334). As políticas públicas para esse item são assim expressas:

³⁸ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. No Estado de São Paulo: Superintendencia Regional SR(08).

³⁹ Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo “João Gomes da Silva”.

- b) definir o modelo de assentamento em conjunto com os assentados contando com a participação das organizações sociais (coletivo, semicoletivo, individual);
- d) estimular a diversificação da produção, incentivando a produção agroecológica e florestal (criação de assentamentos ambientais e florestais, parceria com a Embrapa e ONGs para a produção orgânica, sistemas agroflorestais, enriquecimento e exploração sustentável da mata nativa);
- e) desenvolver iniciativas que ampliem o acesso e recuperem o conhecimento produtivo através de processos educativos e diferentes formas de capacitação (...) (ALY et.al., 2008, p. 335).

Outro importante órgão federal voltado às questões dos assentamentos rurais no tocante à sustentabilidade e, portanto, à dimensão ambiental no rural é o GESTAR⁴⁰. A missão do GESTAR é consolidar o desenvolvimento rural sustentável e a justiça ambiental, atuando junto às comunidades. A base de sua proposta é a sustentabilidade nos espaços rurais. Desenvolvimento rural sustentável é definido pelo GESTAR como

Um processo planejado de intervenção da sociedade civil e do governo, direcionando as suas ações políticas, seus programas e projetos para o espaço rural de modo a viabilizar opções duradouras de progresso da população rural, utilizando eficientemente as potencialidades existentes, nas suas dimensões: ambiental, econômica, social, política, espacial, cultural, e institucional. Essas dimensões atuam de forma sistêmica e integrada (BRASIL, 2006, p. 11).

Um dos componentes de ação do GESTAR é a educação voltando-se à conscientização e sensibilização dos sujeitos do espaço rural, quanto à necessidade de uma gestão integrada que se inicia no individual e se expande no coletivo. Embora não cite a educação do campo, ela está implícita na proposta. O GESTAR se propõe a uma educação formal e não formal.

No tocante aos assentamentos administrados no Estado de São Paulo pelo ITESP⁴¹, a relação reforma agrária e meio ambiente, também são evidentes - pelo menos no discurso documental⁴².

⁴⁰ Projeto de Gestão Ambiental Rural. Órgão coordenado pelo Departamento de Gestão Ambiental e Territorial do Ministério do Meio Ambiente (DGAT/SDS/MMA) em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO/ONU) (BRASIL, 2006). Não cabe neste trabalho discutir a efetividade ou não das ações desse órgão, mas sim, sua proposta e discurso documental, voltado às questões ambientais no meio rural brasileiro.

⁴¹ Ver Nota 38.

⁴² Sabe-se que no assentamento Monte Alegre, local desta pesquisa, o órgão gestor é o apoiador das parcerias dos assentados com a cana de açúcar. E a cana é a principal agente de degradação ambiental nesses espaços. Não é proposta da pesquisa discutir entre o que o documento atesta

Ao mesmo tempo, têm sido desenvolvidas diversas ações que têm como objetivo a preservação ambiental. Estão incluídas nessas ações: a educação ambiental, implantação de sistema de conservação de solos, calagem, construção de cercas e aceiros em áreas de reserva florestal legal (RFL), fornecimento de mudas de espécies florestais nativas e também de espécies comerciais para as famílias suprirem a demanda de madeira no assentamento, diminuindo a pressão sobre os remanescentes florestais nativos. O que se pretende, agora, é sistematizar a preservação de recursos naturais, conciliada com o desenvolvimento de atividades produtivas. A recuperação ambiental de áreas degradadas, *dentro de novos paradigmas de sustentabilidade*, não ocorre sem planejamento, participação social e intervenção continuada (ITESP SÃO PAULO, 2001, p. 3, grifo meu).

Documentalmente, a questão ecológica, sustentável é defendida por essas instituições que gestam os assentamentos. Percebem-se, ademais os pressupostos do pensamento sistêmico advindo da ciência da ecologia cuja preocupação maior é com o patrimônio natural: preservar o que sobrou, cuidar; ao mesmo tempo, recuperar o que está destruído. Para o ITESP⁴³

Essa preocupação revela um aspecto fundamental da concepção do Itesp a respeito da política de reforma agrária. A substituição do latifúndio improdutivo e da agricultura patronal extensiva pelos assentamentos acarreta maior *diversidade ecológica e maior sustentabilidade* no uso e preservação dos recursos naturais. O cenário, monotemático, de um pasto ocupado por pequenas quantidades de animais e em estágio avançado de degradação ambiental é substituído *por uma produção diversificada e sustentável*. A terra, para a agricultura familiar, é um bem escasso, que deve ser preservado, ao contrário do que ocorre com a monocultura extensiva. Assim procura-se a compatibilização do *desenvolvimento socioeconômico* das famílias assentadas e da recuperação, conservação e preservação ambiental de áreas degradadas das reservas legais e de preservação permanente, dentro dos *princípios do desenvolvimento sustentável* (ITESP SÃO PAULO, 2001, p. 3, grifos meus)⁴⁴.

Vincular à sustentabilidade, a educação, implica na compreensão de que a transformação da realidade social, seja ela local ou global, só se estabelece quando cada indivíduo constituinte dessa realidade sentir-se parte integrante. Há uma grande distância entre *saber* que se faz parte e *agir* como parte da transformação integral sentida, percebida e operacionalizada (GUIMARÃES, 2009).

e a realidade. Mas uma nota de lembrança é fundamental nesta contextualização da pesquisa, inclusive para se pensar em como se configurar uma formação ambiental na educação escolar do campo, diante de uma realidade contraditória entre o que se diz que faz e o que realmente se faz.

⁴³ Ver Nota 38.

⁴⁴ Novamente chama-se a atenção à Nota 41.

Para os assentamentos rurais, segundo Almeida, Antônio e Zanella (2008) a educação do campo é a viabilidade de uma construção coletiva voltada à realidade, que atende às reais e atuais necessidades que vão à contrapartida ao modelo econômico e social vigentes: a da não distribuição da terra; a da concentração de poder e riqueza por uma minoria elitizada de políticos, empresários e grandes fazendeiros.

A temática da sustentabilidade tanto no âmbito dos governos, das empresas, como no âmbito das pesquisas e dos movimentos sociais envolve um assunto de disputas, segundo Guimarães (2009)⁴⁵. O autor indica que há uma proposta ou um caminho para se alcançar sustentabilidade a partir de três pilares fundamentais atrelados pela educação: o primeiro: *eficiência econômica*; o segundo, *justiça social* e, o terceiro pilar, *a prudência ecológica*.

Um novo paradigma para a educação se estabelece, a partir da relação entre esses três pilares apresentados por Guimarães (2009): o da interdisciplinaridade, a do pensamento sistêmico nos currículos, a da formação das crianças e adolescentes, por um lado, e a formação informal em comunidades e associações locais, com os movimentos sociais, por outro.

Na vivência de um processo interdisciplinar em sua integralidade, em que novos conhecimentos vão sendo construídos e que novos valores e atitudes podem ser gerados, resultando em práticas sociais diferenciadas, essas possibilidades de transformação são propícias ao processo educativo que objetiva a formação da cidadania, mas uma cidadania em que seu exercício seja resultado de práticas críticas e criativas de sujeitos aptos a atuarem nessa sociedade mundializada. O atual cidadão necessita dessa compreensão de totalidade para se situar e ser eminentemente um agente social nesse mundo globalizado e complexificado (GUIMARÃES, 2009, p.99).

É o educar ambientalmente – formação ambiental -, além do sensibilizar, mobilizar (GUIMARÃES, 2009).

A educação do campo deve atrelar a questão sustentável dos assentamentos rurais ao seu modelo educacional e prática pedagógica que, em síntese, deve promover a consciência mobilizadora ecológica e ambiental.

A educação do campo, como um projeto de sociedade rural/urbana

constitui-se em uma das viabilidades para a construção de um projeto de sociedade que possibilite a vida humana em suas amplas formas de

⁴⁵ Guimarães (2009) cita também G. Foladori. FOLADORI, G. **Los límites Del desarrollo sustentable**. Revista Trabajo y Capital, Montevideo, 1999.

manifestação no mundo (...)Pensar as questões humanas nos aspectos educacionais, ambientais, éticos e políticos significa pensar na possibilidade de vida digna para os diferentes povos em sociedade (ALMEIDA, ANTÔNIO E ZANELLA, 2008, p.16).

A proposta social, econômica, política e ambiental para os assentamentos, promulgada pelos órgãos gestores e poder público local é fruto das lutas dos movimentos sociais do campo e das pesquisas acadêmicas sobre o rural, no mundo e no Brasil e, refletidas na escola do campo, contemplada, inicialmente na LDB⁴⁶ em seu artigo 28.

No projeto de sociedade para as pessoas do campo é imprescindível, segundo Almeida, Antônio e Zanella (2008) uma escola com um viés de contexto rural, que leve em conta: o ecossistema rural, o fator ecológico, as discussões das novas ruralidades, a proposta de desenvolvimento rural, enfim, uma formação ambiental que ultrapasse os muros escolares, ou seja, alcance e abranja o assentamento.

Resende (2010) acrescenta:

É necessário que se parta da realidade dos educandos, trazendo elementos do que é vivenciado e conhecido pelas crianças no campo e na cidade. Nesse sentido, tal proposta de educação pretende reconhecer o papel formativo da luta social e da organização em um movimento para as pessoas envolvidas nesse processo, ou seja, assumir a participação em um movimento social como um princípio educativo (...). Portanto, compreende-se que a educação não se restringe a escola. As vivências no acampamento/assentamento, o trabalho cooperado das famílias, a reivindicação de direitos, a valorização das raízes culturais, tudo isso educa e transforma. Cabe à escola buscar se aproveitar desses elementos para formar sujeitos completos e capazes (...) (RESENDE, 2010, p.30).

Como se vê demonstrando no texto deste trabalho, a discussão sobre a formação ambiental na escola do campo possui relações com o discurso político do desenvolvimento rural sustentável nos espaços rurais, o que inclui a questão ambiental local/global. Sua gênese está (1) nas pesquisas mundiais sobre o rural, (2) nas lutas dos movimentos sociais pela reforma agrária no Brasil e no mundo e (3) na ação do Estado, que de uma forma gradativa, incorpora os anseios e lutas dos sujeitos do campo formulando políticas públicas.

⁴⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

1.2 A formação ambiental na educação do campo

Na própria menção da oferta de educação básica no meio rural (Brasil, 1996), o ecológico salta como propulsor de uma particularidade à educação nesses espaços, ao fazer referência aos ciclos agrícolas e às especificidades climáticas, por exemplo.

Isso implica que a Escola do Campo deve se adequar à essa realidade, organizando seu currículo, desenvolvendo metodologia específica que, como afirma o texto da lei, atenda “às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural” (BRASIL, 1996, Art. 28º, Inciso I).

Nos anos 2000 são organizados Pareceres e Diretrizes para a Educação do Campo em que se explicita a formação ambiental para os sujeitos do campo. Trata-se do Parecer CEB nº 36/2001, da Resolução CEB nº 01/2002 que *Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* e do Parecer CEB 01/2006 que *Recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo*. Inclui-se a esses documentos, as Diretrizes Complementares CNE/CEB, Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.

Um importante material sobre educação do campo na esfera estadual, vêm do Paraná (Paraná, 2009), no qual se definem parâmetros, seguindo os documentos federais desta especificidade educacional, na proposta de uma educação básica para o campo que valorize o seu sujeito, articulando-o ao seu universo (rural/urbano), promovendo o enfrentamento dos desafios do desenvolvimento rural e da formação ambiental e, principalmente, esclarecendo a este sujeito, que ele é agente de transformação para a preservação da terra e da natureza ao adotar princípios agroecológicos para a produção agrícola e princípios de sustentabilidade e de educação nas relações sociais, econômicas e políticas.

As escolas do campo, em sua proposta documental, devem prever em seus projetos institucionais, articulações e experiências voltadas ao “desenvolvimento social ecologicamente sustentável” (BRASIL, 2007, p.67).

Essa prerrogativa acompanha o pano de fundo da dimensão ecológico ambiental das novas ruralidades e o fator desenvolvimento dos espaços rurais, conforme discutido no capítulo 1.1.

O Parecer CEB nº 36/2001 faz referência à educação do campo como educação rural e discute o problema histórico da distribuição da terra no Brasil. O

Parecer não é explícito ao abordar a dimensão ambiental para a educação do campo. Cita apenas no item 2, do Relatório, a caracterização da política para a educação rural no Estado do Acre em que a “estruturação dos currículos, dever-se-ão incluir conteúdos voltados para a representação dos valores culturais, artísticos e ambientais da região” (BRASIL, 2001, acréscimos meus).

Outra consideração é a ênfase do documento na prática da escola do campo atrelada ao contexto de “um projeto de desenvolvimento onde as pessoas se inscrevem como sujeitos de direitos” (BRASIL, 2001).

Mas é na Resolução CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, que a formação ambiental é explicitada (Parágrafo Único do Artigo 2º). Nela se considera a questão ambiental no espaço rural em que o ecológico salta como alternativa à sustentabilidade visando o desenvolvimento.

Parágrafo Único. A identidade da escola do campo é definida pela sua *vinculação às questões inerentes à sua realidade*, ancorando-se na 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 exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país (BRASIL, 2002, Artigo 2º, grifos meus).

Nota-se, como bem observam Caldart, Paludo e Doll (2006), Martins (2008) e Almeida, Antônio e Zanella (2008) que a escola do campo toma a identidade do contexto histórico, social, político e econômico que o caracterizam. Um processo de construção de identidade complexo e repleto de singularidades, considerando, ademais, as questões de desenvolvimento rural sustentável, baseado na agroecologia e nos princípios ecológicos das relações humano sociais.

O Artigo 4º complementa a ideia focalizando o aspecto ecológico sustentável:

O projeto institucional das escolas do campo (...) constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o *desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável*” (BRASIL, 2002, Artigo 4º).

Nesse Artigo da lei é explicitada a dimensão ecológica voltada à sustentabilidade visando o que Carvalho (2004) afirma ser uma prerrogativa atual da educação que efetivamente se articula à vida social e cultural local, mas que não se

desarticula da realidade global do entorno. O projeto de educação é assim encarado como um projeto de sociedade para o campo, para o rural.

No Artigo, citado anteriormente, menciona-se a indicação de que o projeto da escola do campo deve se constituir num *locus* de pesquisa e extensão, atendendo, assim, às necessidades e especificidades do campo e dos seus sujeitos. Entende-se, com isso, como assinalam Almeida, Antônio e Zanella (2008), Caldart, Paludo e Doll (2006) e Resende (2010) que o mundo do trabalho para o sujeito do campo deve ser uma prerrogativa e, nesse sentido, a participação e a parceria do assentamento com as universidades, as empresas, OSCIPs⁴⁷ e ONGs são fundamentais.

Nos estudos de Resende (2010) voltados aos professores formados nos Cursos Pedagogia da Terra, a atuação dos formados direciona-se para cargos de gestão e articulação políticas nos movimentos sociais e, poucos vão para a prática das salas de aula das escolas do campo. O que ao entender da pesquisa, para atendimento às prerrogativas desses cursos e da própria disposição legal sobre a formação de professores para a Educação do Campo, os formados deveriam partir, em sua maioria, para a prática de sala de aula e, assim contribuir para mudanças no âmbito escolar, o que inclui, no caso das redes de ensino que possuem escolas do campo, a contratação por meio de concurso público, para estas escolas, *preferencialmente* professores formados nesses cursos de Pedagogia da Terra.

É o entender da pesquisa, também, que a produção de materiais didáticos na educação do campo seja específica, com um PNLD⁴⁸ próprio, acordados e dialogados os interesses dos movimentos sociais do campo e do Estado, em que o foco seja a formação dos educandos, dos sujeitos do campo e não os interesses políticos conflitantes de um e de outro pólo⁴⁹. E que tal construção se faça com os educadores formados no contexto de formação superior em Pedagogia da Terra.

Retomando a discussão do Projeto Político Pedagógico, está no Artigo 8º, que a escola deve atentar primeiramente à articulação de seu projeto institucional aos documentos já estabelecidos, referentes à educação básica, ou seja, a prerrogativa da escola do campo não está dissociada da constituição educativa global (urbana), nem dos Parâmetros Curriculares Nacionais, muito menos das legislações voltadas à educação

⁴⁷ Organização da Sociedade Civil de Interesse Público.

⁴⁸ Plano Nacional do Livro Didático.

⁴⁹ Para um maior aprofundamento, a dissertação de mestrado de Costa (2002) traz essa mesma reflexão.

básica já instituídas. Esse é um dos pontos chave na política pública para as escolas do campo.

Nos incisos II e III a educação do campo está vinculada ao projeto de desenvolvimento rural, levando-se em consideração aspectos sociais, econômicos e da justiça (ambiental)⁵⁰ e no aspecto ecológico sustentável. O texto assim se expressa:

II – direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um **projeto de desenvolvimento sustentável**;
 III – avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva (BRASIL, 2002, Artigo 8º, Incisos II e III, grifos meus).

O Artigo 11 dá-nos uma base para a compreensão de que a proposta da educação do campo prevê a potencial participação da escola no desenvolvimento do assentamento rural. Tendo uma preocupação no desenvolvimento local/regional, a Escola se junta à comunidade (movimento social, associação, parcerias públicas-gestoras) para uma ação transformadora participativa⁵¹.

Voltando ao texto da lei:

II – para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino (BRASIL, 2002, Artigo 11 , Inciso II).

As Diretrizes Complementares CNE/CEB, Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 não invalidam a Resolução nº 1, de 2002, ao contrário, os confirmam e acrescentam detalhes que não estavam contemplados na primeira resolução, no tocante à forma como se dariam as modalidades de ensino na escola do campo, se multisseriadas ou em séries estabelecidas.

⁵⁰ A pauta da justiça ambiental tem a ver com o próprio exercício da cidadania e o *direito* de usufruto, acesso, enfim, ao meio ambiente natural: “(...) trata-se , no conjunto dessas situações, de uma luta por cidadania, pelo reconhecimento do direito ao meio ambiente saudável, podendo-se falar no exercício de uma cidadania ambiental” (CARVALHO, 2004, p. 167). “Justiça ambiental, no caso significa a responsabilidade de todos na preservação dos bens ambientais e a garantia de seu caráter coletivo” (CARVALHO, 2004, p. 169).

⁵¹ No eletramento isso é denominado de *engajamento político* dos educandos, cidadania planetária e a busca de justiça e ética ambientais, ecológicas na qual, a compreensão dos problemas locais é refletida como problemas sistêmicos, integrados. Essa mesma discussão nos é apresentada por Carvalho (2004).

A preocupação desta Resolução está voltada ao acesso e à permanência na escola por parte dos seus sujeitos e à qualidade de ensino nos atuais moldes dos Nove Anos (ensino fundamental), bem como a oportunidade de prosseguimento de estudos dos educandos do campo, no ensino médio e na educação profissional para o mundo do trabalho.

O Artigo 11 assevera:

O reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador, recomenda que os Entes Federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais (BRASIL, 2008, Artigo 11º).

No material “Referências para uma política nacional de educação do campo. Caderno de subsídios” (Brasil, 2003), item VI, intitulado “A Educação do Campo como formação humana para o Desenvolvimento Sustentável”, encontra-se registrado:

Políticas de educação como formação humana pautam-se pela necessidade de estimular os sujeitos da educação pela sua capacidade de criar com outros um espaço humano de convivência social desejável. A formação humana é todo o processo educativo que possibilita ao sujeito se constituir enquanto ser social responsável e livre, capaz de refletir sobre sua atividade e seu refletir, capaz de ver e corrigir os erros, capaz de cooperar e de possuir um comportamento ético, porque não desaparece em suas relações com os outros. Portanto, a educação como formação humana é também uma ação cultural. **A educação como estratégia fundamental para o desenvolvimento sustentável do campo deve se constituir nas políticas públicas como uma ação cultural comprometida com o projeto de reinvenção do campo brasileiro** (BRASIL, 2003, p.34, grifos meus)

Percebe-se nas publicações legais voltadas à educação do campo, desde o documento Brasil (2002) até o recente, Brasil (2008), o que inclui também as propostas do Estado do Paraná (Paraná, 2009), que o viés do projeto educativo para as escolas do campo foca o sujeito educando formado numa concepção ambiental, ecológica. Priorizam a formação, do que se pode considerar, uma formação que visa um *sujeito ecológico do campo*.

Numa leitura em ecoletramento, pode-se pensar um *sujeito ecológico do campo*, o mesmo conceituado por Carvalho (2001, 2004, 2007). Mas é preciso demarcar o termo “sujeito”. Um conceito importantíssimo na psicologia, na educação. Na acepção de Carvalho (2007) “Sujeito diz respeito ao locus da subjetividade e remete a uma estrutura, posição, lugar de ser” (CARVALHO, 2007, p.30).

Sujeitos são construídos, enquanto sujeitos, na subjetividade. Este outro conceito, “subjetividade”, Carvalho (2007) explica: “designa um modo de ser estar no mundo que resultará em estilos de vida e valores adotados por indivíduos e grupos sociais nas suas relações com os outros humanos e não-humanos” (CARVALHO, 2007, p.30).

Martins (2008) discutindo o projeto pedagógico para as escolas do campo de assentamentos rurais discute esse mesmo *sujeito*. O sujeito do campo não é apenas aquele que geográfica e espacialmente *está* no campo, no rural “mas também o sentido de pertença, que é extremamente subjetivo, entre outros fatores de vinculação, necessários para a construção de identidades coletivas (MARTINS, 2008, p.57).

Sujeito ecológico (CARVALHO, 2001, 2004) é um conceito que demarca aspectos do sujeito que são orientados por valores ecológicos: “O sujeito ecológico é incorporado pelos indivíduos ou pessoas que adotam uma orientação ecológica em suas vidas” (CARVALHO, 2007, p. 30).

É possível, então, um *sujeito ecológico do campo*, construído, em construção e que se constrói? Um *sujeito ecológico do campo* ou um *sujeito ecológico rural* é aquele que constrói sua formação, numa perspectiva ecológica, voltada à sustentabilidade, no meio rural, mas que não se desvincula, conforme Brasil (2007) do urbano:

No paradigma da Educação do Campo, para o qual se pretende migrar, preconiza-se a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor. Ao mesmo tempo, considera-se e respeita-se a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola (BRASIL, 2007, p. 13).

Carvalho (2001, 2004, 2007) dá alguns sinais, diria até, um itinerário de localização e identificação desse *sujeito ecológico*.

Para Carvalho (2001) a ideia central e ponto de partida de ação do “sujeito ecológico” é a educação ambiental. Uma educação ambiental pensada não como disciplina, mas enquanto educação, currículo educacional, prática educativa.

O conceito “sujeito ecológico” nos permite mirar o educando da escola do campo que também, como na análise de Carvalho (2001), adota ou apreende consciência e atitude ecológica a partir de vivências, da somatória e arranjos ao acaso, que de uma forma integrada/sistêmica o constitui, nunca isoladamente – na escola, por exemplo –, mas sempre em interação com outras dimensões, a ele inerentes: o assentamento, as relações de sociabilidade dentro e fora dele.

Nessas interações que se constituem o todo desse sujeito ecológico, se vai construindo o projeto de sociedade deste rural, que se caracteriza pela relação rural/urbano, em que o ecológico é o parâmetro para as ações corretivas e preventivas em relação ao ambiente, ao social, ao político, ao econômico, enfim, ao assentamento rural.

Sobre essa ação do sujeito ecológico, num projeto de sociedade, Carvalho (2001) assim se expressa:

(...) a invenção do ambiental e de seu correlato, o sujeito ecológico. Este deve ser compreendido como um tipo ideal que alude simultaneamente a um perfil identitário e a uma utopia societária. Diz respeito ao campo ambiental, mas, na medida em que este ganha legitimidade, se oferece ao conjunto da sociedade como modelo ético para o estar no mundo (...) (CARVALHO, 2001, 184).

A Escola do Campo é um referencial nos espaços de assentamentos para que se efetive uma ação transformadora que vincule o ambiental ao rural, na formação do sujeito/agente dessa relação, os educandos, os assentados.

Pensando o ecoletramento e a construção de um sujeito ecológico rural é possível a relação na educação do campo e no assentamento rural. Um *rural* enquanto categoria analítica, em que emergem (1) o ambiental, o ecológico como fatores preponderantes; (2) a sustentabilidade; (3) a qualidade de vida no campo.

Essa formação valida e contribui para a conquista e democratização da terra, que permite, ao mesmo tempo: (1) a conquista do reconhecimento dos espaços rurais, como um lugar onde se está presente e se vive toda ciência e tecnologia disponíveis para a qualidade de vida, seja no solo, com a produção agroecológica e sustentável, para comercialização igualitária nos mercados locais/regionais, bem como da produção para sobrevivência; (2) qualidade de vida no ar, sem queimadas, com

diversidade de plantações nativas recuperando a paisagem original; (3) qualidade de vida nas águas, na recuperação das matas ciliares, proteção aos recursos naturais e áreas de preservação permanentes, enfim, uma qualidade de vida integral, com assistência à saúde, ao lazer e à socialização.

A formação ambiental na escola, portanto está contextualizada ao seu momento histórico e social atual e consolida o projeto de sociedade rural. Nesse projeto, o educacional é uma vertente indispensável e se efetiva na prática e na realidade escolar.

No próximo tópico será apresentado o Assentamento Monte Alegre e a Escola do Campo, suas singularidades e especificidades atuais. Tal apresentação é essencial para se compreender os dados documentais coletados e os resultados analíticos qualitativos realizados.

1.3 O Assentamento Monte Alegre: identificando a escola investigada

Um histórico do assentamento Monte Alegre é encontrados nos trabalhos de Fiamengue (2002), Chonchol (2003), Ferrante e Barone (2003), Gomes e Ferrante (2006), Souza et.al (2008) e Duval (2009), para citar alguns, pois há uma considerável quantidade de excelentes trabalhos a respeito desse importante momento histórico, que marca o surgimento de assentamentos rurais no interior de São Paulo, numa época de efervescência política e de anseios democráticos⁵².

O ponto de partida destes trabalhos, para “situar” esse assentamento paulista, o Assentamento Monte Alegre, remonta os anos 1980, com as greves de trabalhadores rurais da região de Ribeirão Preto, abarcando cidades vizinhas como Sertãozinho, Barrinha e Guariba.

Trabalhadores rurais do corte da cana defrontam-se no interior de um quadro nacional que os afeta diretamente. Trata-se da tentativa de mudança de estratégias de trabalho por parte das usinas que levaria os trabalhadores a uma sobrecarga física que já era extremamente desgastante e desumana.

Entram em cena os movimentos sociais reivindicatórios, o potencial de luta individual e coletivo, a ação dos Sindicatos, apoios políticos municipais e estaduais, constituindo toda uma conjuntura organizada em favor do interesse dos homens e

⁵² O NUPEDOR/UNIARA, Núcleo de Pesquisas e Documentação Rural, tem uma vasta produção de mais de 20 anos sobre Reforma Agrária e sobre os assentamentos rurais no Brasil e no Estado de São Paulo.

mulheres do campo. Há de se acrescentar, como bem nos apresenta Whitaker (2002) a forte politização e organização pedagógica desse grupo, tanto na organização grevista, como na organização dos acampamentos, como também no aguardar da posse da terra, por meios legítimos e, tempos depois, na reivindicação do direito de uma escola para seus filhos.

Segundo Chonchol (2003):

Ao reconstruir a história do Assentamento Monte Alegre, tentaremos esclarecer as diferentes estratégias dos atores que nele se inserem, evidenciando jogo de suas confrontações, os conflitos que surgem e as negociações que definem os campos possíveis de entendimento (...) A experiência do Assentamento Monte Alegre surge neste contexto de múltiplas iniciativas no plano local e de diversas intervenções que se inserem no difícil jogo da centralização/descentralização, no qual se ressaltam as contradições entre as forças sociais que nela se confrontam (CHONCHOL, 2003, p.66-67).

O que caracteriza, historicamente, este assentamento é esta múltipla teia de relações, que estão atrelados, acima de tudo, a um fator político de âmbito nacional, estadual e que abarca também o local: os municípios onde essas terras se encontram. O fator político referido é a questão da reforma agrária e os projetos de assentamentos rurais, na época, fortemente debatidos e defendidos pelos movimentos sociais, em busca da redemocratização do Brasil.

Souza et.al. (2008) retomando o histórico dessa época e nos indicando o surgimento do Assentamento Monte Alegre, comenta:

Em 1984, vários trabalhadores começaram a reivindicar as áreas da Fazenda Monte Alegre, as quais haviam sido abandonadas pela CAIC (*Companhia Agrícola Imobiliária e Colonizadora*), com o objetivo da realização de projetos de assentamentos nessa área, que foi viabilizado no ano de 1985 (...). As primeiras famílias (32) a ocuparem esse assentamento, em agosto de 1985, eram ex-bóias-frias – homens e mulheres cujo objetivo era a fuga do desemprego causado pelo aumento da mecanização do corte da cana-de-açúcar (SOUZA et.al., 2008, p. 6, acréscimos meus).

A área da antiga fazenda compreende 7.300 hectares de terra (Chonchol, 2003) e, conforme Silva e Ferrante (2009, 2010) riquíssima em recursos naturais. Metade dos lotes (50,6%) está muito próximo à área de reserva legal. Em torno de 70% dos lotes possui águas de superfície, sendo 2/3, dessas águas marcadamente de córregos e rios. Esses dados são confirmados em Duval (2009) ao apresentar a distribuição hidrográfica da região, conforme Figura 1.

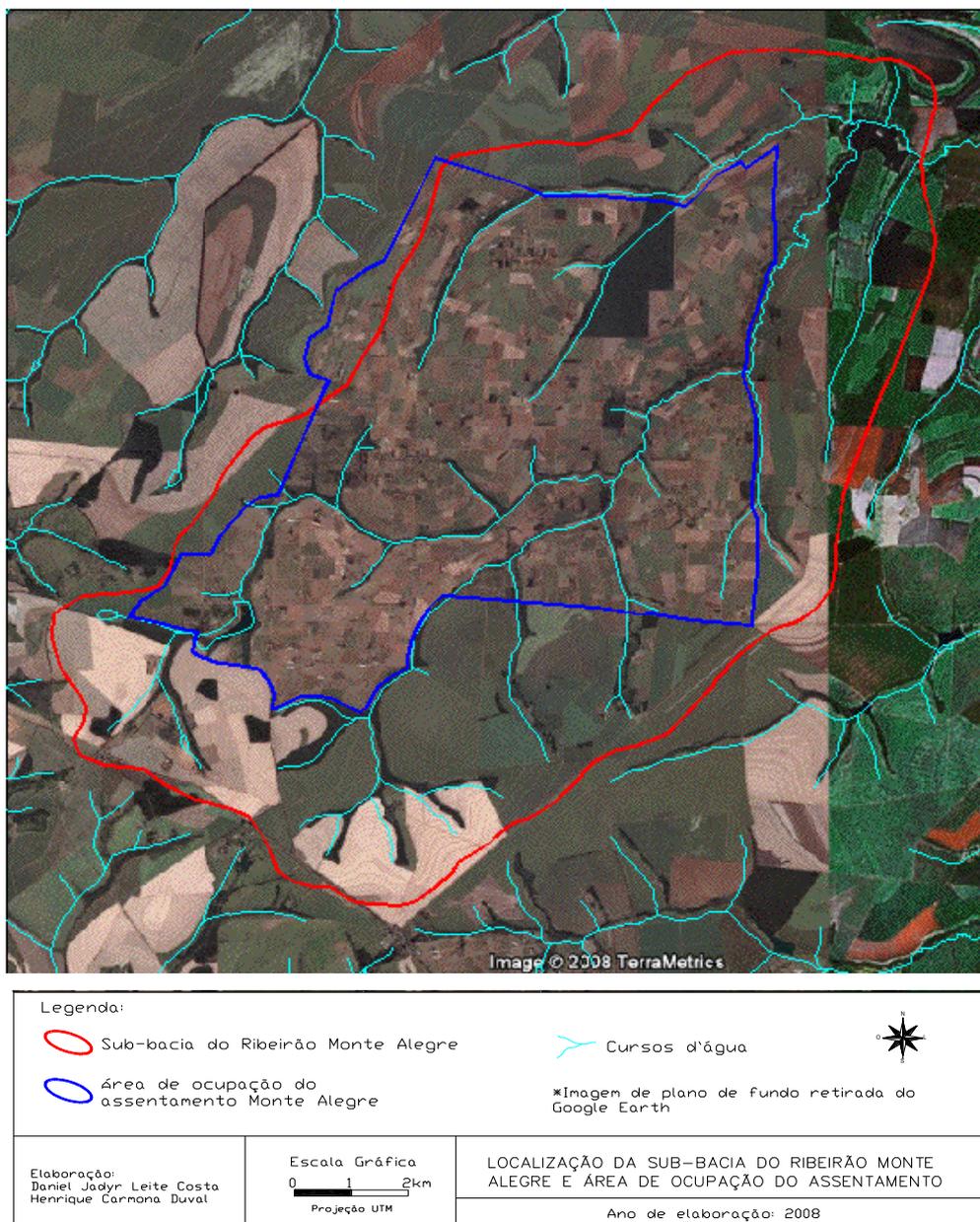


Figura 1 – Localização da sub-bacia do Ribeirão Monte Alegre e do Assentamento (DUVAL, 2009)

O Assentamento Monte Alegre divide-se em seis núcleos e abarcam além da cidade de Araraquara, os municípios de Matão e Motuca.

Gomes e Ferrante (2006) realizam um quadro contextual histórico sobre o surgimento de cada Núcleo do Assentamento (Tabela 1).

NÚCLEOS/MUNICÍPIO	ANO (ITESP)	CONTEXTO HISTÓRICO (GOMES E FERRANTE, 2006)
Núcleo I/Motuca	1985	Ocupação dos trabalhadores rurais na Fazenda Monte Alegre seguida da cessão das terras para 32 famílias
Núcleo II/Motuca	1985	Famílias acampadas na Rodovia Pradópolis-Jaboticabal recebem do governo do Estado suas terras, sob a intermediação do Sindicato e cadastramento na SEAF
Núcleo III/Araraquara	1986	Famílias de trabalhadores rurais advindas de Guariba.
Núcleo IV/Motuca	1986	62 Famílias de Guariba constituem o Núcleo IV (uma extensão do Núcleo III)
Núcleo V/Motuca	1991	Cedido pelo governo do Estado para famílias que já ocupavam essa área da fazenda desde 1988.
Núcleo VI/Araraquara	1997	8 famílias ocupavam uma área de 94ha, mas era um espaço de plantio acordado por 9 municípios. Findo o consórcio, em 1999, e a devolução das terras em 2002 ao Estado, nasce o Núcleo VI

TABELA 1: A formação dos Núcleos do Assentamento Monte Alegre (Gomes e Ferrante, 2006)

Apontando o momento atual desses Núcleos as autoras comentam:

Atualmente, a Fazenda Mote Alegre possui em torno de 358 famílias. Algumas deixaram os lotes, outras se estabeleceram (...) este número de famílias aumentou por agregação de parentes às famílias assentadas, como filhos, tios, cunhados, entre outros (GOMES E FERRANTE, 2006, p.165)

A Escola, pertencente ao Núcleo VI é a única do assentamento. Um histórico desta escola é encontrado no Projeto Político e Pedagógico.

Existem poucas produções sobre a história da Escola do Assentamento Monte Alegre, ao contrário, da Escola do Assentamento Bela Vista do Chibarro, onde há a maior concentração de trabalhos, tanto de referência histórica, como de investigações sobre currículo, implantação do Projeto Político e Pedagógico, acompanhamento de aulas e outros temas.

A Escola do Campo deste assentamento pertence à cidade de Araraquara e integra o Núcleo VI. Trata-se da EMEF⁵³ Maria de Lourdes da Silva Prado. As diretrizes locais e organizacionais vêm da Secretaria de Educação do município de Araraquara.

Segundo o Projeto Político e Pedagógico a escola foi fundada em 1999 e foram os assentados que solicitaram junto ao órgão gestor ITESP⁵⁴ que a mesma fosse organizada no Assentamento.

Em 2001, a Escola passa a integrar a política educacional para o campo da Rede Municipal de Ensino de Araraquara. De lá para cá avanços tanto em infraestrutura como organizacionais foram realizados: salas de informática com acesso livre à internet, laboratórios, ginásio de esportes, atendimento, além do ensino fundamental nos anos iniciais e anos finais, cursinho popular, Educação de Jovens e Adultos e, mais recentemente, ampliação dos espaços da escola, para abrigar um Centro de Educação e Recreação (CER) voltado para a educação infantil.

As metas para as escolas do campo, lançadas em 2001⁵⁵ eram, segundo Sano e Speranza (s/d):

- implementação de uma proposta pedagógica para o campo;
- desenvolvimento de um programa específico de formação continuada de educadores do campo;
- a municipalização do ensino na Escola Estadual Prof. Hermínio Pagotto, garantindo um ensino combinando a reflexão teórica com a atuação prática no campo [...], além do fortalecimento dos vínculos com a família e a terra;
- implantação da Educação Infantil, através de convênio com o Centro de Desenvolvimento Comunitário do Assentamento Bela Vista;
- implantação de atendimento na rede municipal de ensino, da 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, a partir de 2002, com proposta especial voltada ao homem e à mulher do campo;
- implantação do Programa de Educação Complementar nos Assentamentos Bela Vista e Monte Alegre, através dos Centros de Desenvolvimento Comunitário,
- inclusão de bibliografia pertinente à realidade da comunidade rural (SANO E SPERANZA, s/d, 157-158).

⁵³ Escola Municipal de Ensino Fundamental. Rede de Ensino Municipal de Araraquara.

⁵⁴ Ver Nota 38.

⁵⁵ Nesse ano foi realizado a I Conferência Municipal de Educação da cidade de Araraquara e o Fórum Municipal de Educação. O resultado desses dois eventos foi a oficialização das Escolas do Campo (SANO E SPERANZA, s/d; WHITAKER, PAIVA E BOCANEGRA, 2006).

Sobre esse delineamento de propostas, também houve poucas análises de avaliação e acompanhamento de efetividades (WHITAKER, PAIVA E BOCANEIRA, 2006).

Em 2010, na elaboração do Projeto Pedagógico, uma das metas lançadas é o Memorial da EMEF Prof.^a Maria de Lourdes da Silva Prado que traz o título “Assentamento Monte Alegre, uma história de luta: resgatando a identidade cultural dos alunos e alunas”. Segundo o texto do documento

A intenção do presente projeto é a de resgatar a história do local onde os alunos e alunas da EMEF *Prof.^a Maria de Lourdes da Silva Prado* vivem, ou seja, o assentamento Monte Alegre no Distrito de Bueno de Andrada, em Araraquara/SP. (...) O intuito é fazer com que os alunos conheçam a história de suas famílias e, assim, suas próprias histórias de vida. Pretendemos que o projeto contribua, dessa forma, para a constituição e conscientização sobre as identidades culturais dos alunos e alunas da escola (PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO).

O referido projeto de trabalho é fundamental para a organização do histórico da escola que está em aberto. Há uma lacuna bibliográfica entre 1999, ano de sua fundação e os anos que se seguiram depois de 2001, com a política pública municipal para a educação do campo em Araraquara.

A história da escola além de se referir à conquista da terra e à conquista de uma infraestrutura escolar de excelência deve, sobretudo, se referir às conquistas e avanços da política da educação do campo, na formação dos sujeitos, na perspectiva do que é sugerido: a formação ambiental. Mas também sugere refletir, na construção dessa história, aspectos referentes, por exemplo, em existir apenas uma única escola para todos os Núcleos. E a clientela escolar dos demais Núcleos, que não possuem escola, onde estão estudando? Se não estão na Escola do Campo do seu assentamento, nesses Núcleos, para esses educandos, vêm se perdendo o ideal da concepção de uma educação do campo formatada para uma formação ambiental. Obviamente, que isso se trata das extensões do Assentamento Monte Alegre, sua subdivisão em Núcleos e Agrovilas e os limites territoriais e administrativos dos municípios de Matão, Motuca e Araraquara, mas que são importantes nesta construção e reflexão histórica.

Esse resgate histórico, assim problematizado, ao contexto do Assentamento, para além do Núcleo VI, é fundamental para se compreender as complexas relações que se dão nos assentamentos rurais.

CAPÍTULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO

O capítulo apresenta o ecoletramento (Orr, 1992), suas fundamentações e práticas pedagógicas na educação escolar. Em seguida, uma breve justificativa, pelo uso do termo ecoletramento à alfabetização ecológica. Tal justificativa é apoiada nos estudos da aprendizagem da língua portuguesa, numa perspectiva de letramento, segundo Kleiman (2001) e Soares (2002).

2.1 Ecoletramento: fundamentações

Ecoletramento ou letramento ecológico configura-se numa perspectiva de ensino e aprendizagem visando à formação do indivíduo para além do ler, escrever e interpretar; para além do contar, numerar e operacionalizar números. Avança para a aquisição dos conhecimentos científicos e tecnológicos, construídos pela humanidade no decorrer dos anos, e na possibilidade potencial de melhoria da qualidade de vida e novas descobertas, na solução para os problemas presentes que, em suma, apontam para a sustentabilidade (ORR, 1992; CAPRA, 1996, 1999, 2006).

Então, o *letramento* dá ferramentas para ler e escrever, o dominar das letras e dos números – numeramento (*numeracy*, segundo Orr (1992)); o *ecológico* - de posse desses conhecimentos do letramento e do numeramento – possibilita o sentir e perceber o entorno, a natureza, e com isso, agir e interagir com esta, a fim de buscar soluções para os problemas sobrevividos a ela provocados pela ação humana.

Orr (1992) inicia a conceituação de ecoliteracy:

Letramento é a habilidade de ler. Numeramento é a habilidade para contar. Letramento Ecológico, de acordo com Garret Hardin, é a habilidade para responder “O que então?” (...) Por essa mesma razão “O que então?” é também uma questão apropriada para ser perguntada antes que desapareça a chuva e as florestas, antes que o crescente consumo econômico faça que se esqueça de si mesmo, e antes que todos se tornem intolerantes com o planeta (ORR, 1992, p. 85)⁵⁶.

⁵⁶ Tradução de: Literacy is the ability to read. Numeracy is the ability to count. Ecological Literacy, according to Garrett Hardin, is the ability to ask “What then?” (...) For the same reason, “What then?” is also an appropriate question to ask before the last rain forests disappear, before the growth economy consumes itself into oblivion, and before we have warmed the planet intolerably.

“O que então?⁵⁷” pode ser redefinido, assim: o que faremos com os nossos conhecimentos científicos, uma vez letrados, para encontrar soluções para os atuais problemas humanos (sociais, ambientais, tecnológicos, econômicos, éticos)?

Um encaminhamento inicial, dado pelo autor, procurando dar pistas a uma ou mais resposta(s) é uma educação para a sustentabilidade, que seja direcionada às instituições sociais e aos sujeitos humanos, trazendo para a formação educacional, os princípios ecossistêmicos naturais.

Tal encaminhamento de respostas, ou a busca por uma resposta, não é fácil de ser dada, visto que as relações humanas e, mesmo as naturais, são marcadas pela complexidade, pela teia (Capra, 1996) que configura essas relações.

Bernardes e Ferreira (2009), afirmando e confirmando essa estreita relação entre homem, natureza e a busca de soluções para os atuais e complexos problemas globais explicitam que

Evidentemente, não há soluções distintas para as relações sociedade/natureza e para as relações entre os homens, pois estes dois problemas se constituem num só. Como consta Casini (1975), não existe uma solução final, e não é a simples condenação da ciência nem da tecnologia que evitará a autodestruição da espécie pela destruição da natureza. A salvação do planeta e dos homens depende, antes, das mudanças nas relações entre os homens, e só poderá ser eficaz, ou não, se constituir um cálculo consciente, resultante de uma inteligência crítica que descubra as reais formas de organização política da vida, que institua uma nova sociedade no processo de produção, na organização do trabalho, que se estabeleça em novas bases de cooperação (BERNARDES E FERREIRA, 2009, p.40).

Capra (2006) defende que a educação para uma vida sustentável implica possibilitar às sociedades atuais gerirem sua existência segundo o modelo dos ecossistemas da natureza.

A escola, sem dúvida, é uma das dimensões onde valores e atitudes sustentáveis podem se desenvolver. Acima de tudo, um espaço onde pode ser construído esse novo modo de pensar, o pensar sistêmico, que consiste no entendimento de que fazemos parte de uma grande rede de interconexões que permeiam o social, o natural e o cultural (ORR, 1992; CAPRA, 1996, 2006). O grande desafio e missão da educação nesse século é o de promover o encontro homem/natureza, com a conscientização que

⁵⁷ A pergunta chave de Orr (1992) pode ser traduzida também por “E então?”.

move à ação que, fundamentalmente, é de natureza psicológica, envolve a consciência ambiental (CAPRA,1996, 2006).

Essa ideia também é defendida por Carvalho (2004) ao identificar o sujeito *ideal* em formação, denominado pela autora de *sujeito ecológico*, que aportado por um “pacote” de crenças, valores, visão de mundo, desenvolve um estilo de vida próprio em relação a si, ao próximo e ao mundo.

Esse ideal de ser e viver orientado pelos princípios do ideário ecológico é o que chamamos de *sujeito ecológico*. O sujeito ecológico é um ideal de ser que condensa a utopia de uma existência ecológica plena, o que também implica uma sociedade plenamente ecológica (...) buscando experimentar em suas vidas cotidianas essas atitudes e comportamentos ecologicamente orientados (CARVALHO, 2004, p. 65).

Transportando essa ideia do sujeito ecológico, para o educando que aprende e se insere numa perspectiva ecoletrada, que agirá ante a crise ambiental global, este sujeito seria um

(...) portador do ideário ecológico, com suas novas formas de ser e compreender o mundo e a experiência humana. Sintetiza assim as virtudes de uma existência ecologicamente orientada, **que busca responder**⁵⁸ aos dilemas sociais, éticos e **estéticos** configurados pela crise socioambiental, apontando para a possibilidade de um mundo socialmente justo e ambientalmente sustentável (CARVALHO, 2004, p.26, grifos meus)

Para a construção e formação desse sujeito, Orr (1992, 2006) e Capra (1996, 2006) indicam que, sem os conhecimentos de base ecoletrada não conseguirá promover a transição do atual modelo de sociedade consumista/antiecológica para a uma sociedade sustentável, pois é esse pressuposto que fará com que engenheiros e empresários, por exemplo, produzam produtos não ofensivos ao meio ambiente, gerando menor quantidade de lixo; fará também com que as pessoas, de um modo geral, saibam preservar o meio ambiente, separando melhor o lixo em casa, consumindo produtos ecológicos, enfim. Conseguir “criar comunidades sustentáveis (...) de modo que os princípios da ecologia se manifestem nelas como princípios de educação, de administração e de política” (CAPRA, 1996, p. 231).

⁵⁸ Esta é a questão de Orr (1992): But “What then?” (ORR, 1992, p.85).

A partir dessas concepções, Orr (1992) elenca princípios para o ecoletramento:

Toda educação é educação ambiental.
A temática ambiental deve ser interdisciplinar ⁵⁹ e debatida por diferentes formações acadêmicas, profissionais e especialistas.
Dialogismos, conversações no “lugar” ⁶⁰ . Boa conversação sobre a natureza.
Destaque para a importância dos conteúdos educacionais e das relações educandos/educadores.
Contato e experiência com o mundo natural como parte essencial da formação sustentável e educacional ambiental.
Uma educação relevante voltada à sustentabilidade da sociedade na construção de competências no uso comum dos recursos naturais.

Quadro 1: Princípios do ecoletramento

Esses princípios são encaminhamentos, no âmbito da educação escolar, em resposta a atual crise ambiental, que em suma, é fruto de desencontros sociais, econômicos, políticos, educacionais, de saúde e qualidade de vida.

Kormondy e Brown (2002) afirmam que o ser humano é perfeitamente adaptável, dos homínidos nas florestas e savanas africanas, há seis milhões de anos aos dias de hoje. O homem já habitou todos os biomas da Terra. Mas isso não minimiza o atual problema do meio ambiente e a urgência por sustentabilidade e, portanto, uma formação ambiental que vise à vida sustentável, pois

Nossa adaptação consiste de ganhos balanceados de efetividade e de eficiência com reduções de risco. Os riscos potenciais (...) são tão grandes que nos obrigam a tomar medidas para reduzi-los, mesmo não estando muito certos acerca de sua magnitude. Ainda está para ser visto se poderemos continuar nos adaptando às mudanças que causamos (...) (KORMONDY E BROWN, 2002, p. 445).

As instituições educacionais se apresentam propulsoras para o estabelecimento de uma agenda sustentável aos educandos e, por extensão, à sociedade,

⁵⁹ Eis um grande desafio à educação. Para aprofundamentos ver: COLL, C. et. al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006. Em Carvalho (2004) na parte II, capítulo I há toda uma discussão sobre os desafios da interdisciplinaridade permeando o ecológico, o ambiental.

⁶⁰ Na obra de Stone e Barlow (2006) David Orr tem um capítulo sobre essa questão intitulado: “Lugar e Pedagogia”, pgs. 114-124. Isso leva a discussão do currículo nas instituições escolares.

aos órgãos públicos governamentais e às empresas. (Entenda-se “agenda” como ações a serem planejadas e seguidas).

O ecoletramento busca uma maior aproximação do homem com o seu habitat. No foco educacional escolar formal isso requer uma flexibilidade no currículo. Um currículo e uma prática pedagógica que desenvolva competências ecológicas nos educandos. O cuidado a ser tomado, entretanto, deve ser o de não “disciplinar” a temática e não compartimentalizar componentes formatando a temática ambiental para as aulas de Ciências, por exemplo. Os “Temas Transversais: Meio Ambiente e Saúde” (Brasil, 1997b) são, sem dúvida, um grande avanço e apoio para o pensamento curricular para as práticas pedagógicas em ecoletramento.

Orr (1992) utiliza a palavra “competência” para designar ações voltadas formação ecológica. O que isso significa? Competência é a habilidade para propor respostas a questionamentos básicos da vida, organizar estratégias para a solução desses problemas. Significa que o indivíduo letrado (ecoletrado) tem a capacidade para observar a natureza com *insights*, fazendo relações, estabelecendo vínculos, motivos e soluções. Nas palavras de Orr (1992)

Se letramento dirige-se para a pesquisa ou a busca para o conhecimento, letramento ecológico orienta-se para o senso de “lugar”, o puro prazer na existência da vida, no belo e nos mistérios do mundo. Letramento ecológico deve começar com as crianças na educação infantil (ORR, 1992, p. 86)⁶¹

Tais ações competentes, segundo o autor, não fazem sentido, não impropem resultados duradouros, sem duas considerações importantes: engajamento político e cidadania, que na concepção freireana citada por Orr (1992), tem uma relação direta com a formação do educando e do posicionamento político do educador.

Ecoletramento é o resgate do que Orr (1992) denomina de “apreciação estética”. Segundo esse autor apreciamos a “feiúra” confortavelmente e recusamo-nos a contestar. Isso gera insustentabilidade, pois não há movimento para a mudança, para o belo. Não incentiva a criticidade, a reflexão.

⁶¹ Tradução de: “If literacy is driven by the search for knowledge, ecological literacy is driven by the sense of Wonder, the sheer delight in being alive in a beautiful, mysterious, bountiful world. Ecological literacy begins in childhood”.

Temos vindo de uma geração educacional formatada no modelo do belo, esse é o padrão. E este modelo paralisa e torna os homens “confortáveis” à aceitação, sem contestação e reflexão da feiúra ou à total aceitação de sua inexistência.

Nós temos vindo de uma geração que se conforta com todas as coisas que se enquadram no “feio”, no horrível. Somos incapazes de efetivamente protestar contra a pobreza e as coisas erradas. Nosso grande deserviço à educação das crianças pequenas tem sido o de guiá-las para acreditarem que “o feio” é normal, que a tragédia é normal ou que o feio não existe, ou que os desastres ambientais são consequência natural do domínio do homem. Mas considerar o fio normal/consequência natural é o que tem reforçado a desarmonia entre as próprias pessoas, entre elas outras pessoas e entre as pessoas e a natureza, o planeta. O feio, eu acredito, é sem sombra de dúvida o símbolo da atual doença humana ou o que agora vem sendo chamado de insustentabilidade (ORR, 1992, p.88).⁶²

O resgate da “apreciação estética”, das artes, é uma das prerrogativas do ecoletramento que, segundo Orr (1992), deve se iniciar na primeira infância, na companhia do adulto, em que ambos descobrem e descortinam o mundo, protestando e identificando a “feiúra” e o belo, o errado e o certo, a incerteza.

Sobre este aspecto, do retorno das artes à formação integral dos educandos, visando a construção dos conhecimentos científicos, Orr (2006) comenta:

Como o estudo dos padrões⁶³ requer visualização e mapeamento, toda vez que esse estudo assumiu a dianteira, os artistas contribuíram significativamente para o avanço da ciência. Na ciência ocidental, os dois exemplos mais famosos são Leonardo da Vinci, cuja totalidade do trabalho científico durante a Renascença pode ser vista como um estudo de padrões, e o poeta alemão Goethe, que deu importantes contribuições à biologia através de seu estudo de padrões (CAPRA, 2006, p.50).

Uma educação sustentável nasce de um senso de indignação, de acusação do “feio”. Também do belo, da curiosidade pessoal. Descobertas. E, descobertas nascem de motivações e são guiadas por emoções. Curiosidade, descoberta, apreciação do belo

⁶² Tradução de: “We have become comfortable with all kinds of ugliness and seem incapable of effective protest against its purveyors (...) our greatest disservice to our children was to give them the belief that ugliness was somehow normal (...) Ugliness signifies a more fundamental disharmony between people and between people and the land. Ugliness is, I think, the surest sign of disease, or what is now being called “insustainability”

⁶³ Estudo dos padrões: conceito advindo da cibernética. Entende que a vida pode ser explicada a partir de um *padrão*. “O padrão da vida, poderíamos dizer, é um padrão de rede capaz de auto organização” (CAPRA, 1996, 78). Ou seja, uma rede que se permite criar em novas estruturas ou formas, pois é flexível e diversa, fundamentalmente.

e do feio tecem uma mesma articulação que Orr (1992) chama de *apreciação estética*. Sobre isso, Capra (2006) comenta:

Isso abre a porta para os educadores integrarem as artes ao currículo. Seja pela literatura ou pela poesia, pelas artes visuais, dramáticas ou musicais, dificilmente existe algo mais eficaz do que a arte para desenvolver e aperfeiçoar a capacidade natural da criança de reconhecer e expressar padrões (CAPRA, 2006, p.50).

Saindo da temática “artes”, outro elemento reflexivo do ecoletramento é o engajamento político, cidadania. Para Orr (1992) e Stone e Barlow (2006) isso tem a ver com a ação nas causas e não nos sintomas, quando se trata das questões ambientais. Orr (1992) cita a cidadania planetária⁶⁴ como perspectiva de ação, de uma pessoa ecoletrada.

Essa dimensão planetária e a ênfase na aprendizagem com os ecossistemas, para transferência de modelos do meio natural às sociedades humanas, implicam compreender a forma como a natureza se sustenta, ou seja, como o meio natural (animal e vegetal) se mantém. Para Orr (2006 a), a pessoa ecoletrada

(...) precisa ter no mínimo conhecimentos básicos de ecologia, de *ecologia humana e dos conceitos de sustentabilidade*, bem como dos meios necessários para a solução de problemas. Levada à sua conclusão lógica, a meta de alfabetizar ecologicamente (*ecoletrar*) todos os nossos estudantes resgataria a ideia de que a educação é antes e acima de tudo uma ampla troca envolvendo aspectos técnicos, não apenas um conhecimento técnico... Nesse amplo diálogo, nós resgataríamos para a disciplina da educação a importância que deram a ela todos os grandes filósofos, desde Platão, passando por Rousseau, até John Dewey e Alfred North Whitehead... E, no nosso tempo, a grande questão é como viver à luz da verdade ecológica de que somos uma parte inextricável da comunidade da vida, una e indivisível (ORR, 2006 a, p. 11, grifos e acréscimos meus).

O Ecoletramento estrutura-se sobre as bases da ecologia, da ecologia humana e da sustentabilidade, num viés sistêmico (ORR, 1992, CAPRA, 1996, 2003, 2006 a, 2006b).

Uma definição de *Ecologia*:

⁶⁴ Cidadania planetária: ecopedagogia, segundo Francisco Gutiérrez ; ecoformação, conforme estudos de Gaston Pineau. Engajamento político e cidadania são termos correlatos que encontramos também em Paulo Freire. Constitui: (1) Envolvimento das pessoas com as questões ambientais (engajamento político); (2) O modelo adulto de mentoreamento às crianças e jovens (princípio vigostikiano de educação); (3) Leituras que estimulem e articulem ações visando a consciência ambiental.

“um conjunto de crenças, teorias e projetos que contempla o gênero humano como parte de um ecossistema mais amplo e visa manter o equilíbrio desse sistema em uma perspectiva dinâmica e evolucionária” (CASTELLS, 1999 apud BERNARDES E FERREIRA, 2009, p. 32).

Literalmente *o estudo da casa*, segundo Kormondy e Brown (2002). A principal conceituação advinda da Ecologia para os estudos do ecoletramento é *ecossistema*.

O termo ecossistema, uma versão abreviada de sistema ecológico, foi forjado pelo ecólogo inglês Arthur Tansley (1935), que o definiu como “todo o sistema...incluindo não apenas o complexo-organismo, mas também todos os fatores físicos que formam o que chamamos de meio ambiente”. Em outras palavras, um ecossistema é uma unidade organizacional constituída por ambas as coisas vivas e não-vivas que ocorrem em um espaço particular (KORMONDY E BROWN , 2002, p. 30).

Com o conceito da ecologia, o ecoletramento, enquanto perspectiva educacional lança mão dos princípios por essa ciência elencados, para transferi-los à sociedade humana, a fim de se propor um modo de vida sustentável: os princípios da interdependência, reciclagem⁶⁵, parceria, flexibilidade, diversidade.

Capra (1996) complementa:

À medida que o nosso século se aproxima do seu término, e que nos aproximamos de um novo milênio, a sobrevivência da humanidade dependerá de nossa alfabetização ecológica (letramento ecológico), da nossa capacidade para entender esses princípios da ecologia e viver em conformidade com eles (CAPRA, 1996, p.235, em parênteses, acréscimos meus).

A Interdependência: nada na natureza existe isoladamente, há uma dependência em rede de todos os habitantes da terra. A sustentabilidade da vida é a sobrevivência e vida de todo o conjunto (CAPRA, 1996; 2006b).

Reciclagem ou *natureza cíclica* dos elementos do ecossistema. Produção industrial e consumismo capitalista devem convergir para a ciclicidade e não o amontoamento e lixocidade. Nesse sentido construir um modo de vida sustentável em ciclicidade impera operacionalizar e engenharizar instrumentos que utilizem ao

⁶⁵ O termo deve ser entendido na perspectiva de Capra (1996).

máximo os recursos naturais renováveis. Exemplos: a energia solar ao invés da energia elétrica; a agricultura orgânica em lugar dos pesticidas e adubos químicos.

Parceria. Cooperação generalizada. Estabelecer ligações. É a concretização dos ideais democráticos e da igualdade entre as pessoas. Entender as diversas visões de mundo dos diferentes povos desconstruindo a hegemonia - ou hegemônica? – européia. Repensarmos principalmente o sistema econômico dominante que em essência é antiecológico, pois é competitivo, expansionista e dominador (CAPRA, 1996; 2006b).

Flexibilidade significa que dada as múltiplas variáveis e essências dos integrantes do ecossistema uma transformação em um local provocará alteração em outro e isso mantém a dinamicidade do todo e, portanto, maiores e melhores oportunidades de adaptação em condições extremas. Isso explica, inclusive, segundo CAPRA (1996, 2006b) que este princípio

(...) sugere uma estratégia correspondente para a resolução de conflitos. Em toda comunidade haverá, invariavelmente, contradições e conflitos, que não podem ser resolvidos em favor de um ou do outro lado (...) a alfabetização ecológica inclui o conhecimento de que ambos os lados de um conflito podem ser importantes, dependendo do contexto, e que as contradições no âmbito de uma comunidade são sinais de sua diversidade e de sua vitalidade e, desse modo, contribuem para a viabilidade do sistema (CAPRA, 1996, p.235).

Diversidade define a elasticidade do ecossistema. Nela é possível constatar a participação de todos na decisão e solução de problemas. Na diversidade todos os integrantes do sistema interpretam o problema buscando soluções em equipe e, dessa forma operacionalizando as mudanças necessárias de forma horizontal e não verticalmente (de cima para baixo; um manda e outro obedece). E isto é a própria sustentabilidade do ecossistema o que mantém a sobrevivência do grupo.

Esses princípios ecossistêmicos respondem – ou, pelo menos, se esforçam a responder - a atual preocupação com a sustentabilidade que exige que se repense as relações sociais, as subjetividades humanas e as políticas públicas (GUATTARI, 2009; LIMA, 1997).

O ecossistema, ademais, nos ajuda a compreender o pensamento sistêmico, holístico, que para Capra (1996) é sinônimo de ecológico.

(...) uma visão de mundo holística, que concebe o mundo como um todo integrado (...) Pode também ser denominado visão ecológica, se o termo “ecológica” for empregado num sentido muito mais amplo e mais profundo que o usual. A percepção ecológica profunda reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos, e o fato de que, enquanto indivíduos e sociedades, estamos todos encaixados nos processos cíclicos da natureza (...) (CAPRA, 1996, p.25).

Segundo Capra (1996) o ecológico evoca novas questões, ampliação do debate para construção de uma postura crítica, política. Entendimento, de fato. Ação ética produzida por uma conscientização vinculada aos processos formativos de ensino e aprendizagem.

No entanto, se temos a percepção, ou a experiência, ecológica profunda de sermos parte da teia da vida, então estaremos (em oposição a *deveríamos estar*) inclinados a cuidar de toda a natureza viva (CAPRA, 1996, p.29, grifo do autor).

Pensar sistemicamente/ecologicamente/ambientalmente é considerar que os atuais problemas universais não são locais, há uma relação entre eles. Ou seja, o problema ambiental esbarra num contexto social, cultural, econômico e político. São, é verdade, locais, individuais, específicos, mas de algum modo, se pensados mais profundamente, são encadeamentos de problemas que geram um todo. E a solução possível, potencial, deve partir desse todo; a partir de uma visão holística, ecológica, sistêmica se pode resolver ou propor respostas para o problema, a situação a ser resolvida.

A ênfase no todo, de holística, organísmica ou ecológica. Na ciência do século XX, a perspectiva holística tornou-se conhecida como “sistêmica”, e a maneira de pensar que ela implica passou a ser conhecida como “pensamento sistêmico” (...) a ideia central do novo paradigma refere-se à natureza da vida (CAPRA, 1996, p.33).

Numa perspectiva de ecoletramento somente através de uma formação ambiental integradora, voltada ao sistêmico, ao ecológico se poderá resolver a atual crise de insustentabilidade: uma formação intelectual, afetiva e voltada à ação ecológica promoverá em longo prazo uma solução sustentável e, a médios e curtos prazos, nas gerações atuais uma ação conscientizadora com vistas a um futuro sustentável.

Assim, o pensamento sistêmico/holístico é a forma ou paradigma para se organizar a dimensão ecológica/ambiental, numa perspectiva *profunda*⁶⁶.

Em Bernardes e Ferreira (2009), a ecologia profunda é uma das correntes de pensamento ecologista. Nela

(...) os seres humanos fazem parte do ambiente natural e, quanto mais biodiversidade, melhor para todos. Para eles a ciência e a razão não são absoluta, a intuição e a consciência individual também são fatores importantes para atingir o equilíbrio ecológico. Dessa forma, cabe a cada indivíduo mudar de atitudes, valores e estilo de vida (BERNARDES E FERREIRA, 2009, p.33).

A ecologia profunda, *Deep Ecology*, tem uma concepção da ecologia não apenas como ciência, mas como consciência e prática de vida, viver (DIEGUES, 2004). Isso é o que chamamos de consciência ecológica que forma o sujeito ecológico ideal, segundo Carvalho (2001, 2004). Bernardes e Ferreira (2009) citando Castells (1999) vão comentar sobre essa consciência ecológica ao afirmarem que

A maioria de nossos problemas ambientais mais elementares ainda persiste, uma vez que seu tratamento requer uma transformação nos meios de produção e de consumo, bem como de nossa organização social e *de nossas vidas pessoais* (CASTELLS, 1999, p.141 apud BERNARDES E FERREIRA, 2009, p.31, grifos meus)

Capra (1996) ao pensar ecológico/holístico/sistêmico amplia ainda mais o entendimento da relação homem e natureza, natureza e homem: a nova ecologia. A chamada “nova ecologia”, entendida como paradigma⁶⁷, procura

(...) reintegrar as análises das adaptações culturais com os estudos gerais da ecologia (...) o direcionamento para o estudo das populações permite que os ecólogos humanos utilizem conceitos e métodos da ecologia biológica ao avaliar a ecologia humana. O paradigma utiliza uma abordagem sistêmica com relações cibernéticas entre as condições ambientais da população humana (KORMONDY E BROWN, 2002, p. 57).

Da Ecologia Humana e suas vertentes social, cultural e psicológica há contribuições relevantes, especialmente, porque as relações humanas são interpretadas a

⁶⁶ Escola filosófica de pensamento surgida no início da década de 70 com Arne Naess (DIEGUES, 2004).

⁶⁷ Paradigma segundo a concepção de T.S. Kuhn.

partir do ambiental e, esse ambiental, também é visto com o olhar humano de todos os que dela usufruem.

Segundo Carvalho (2006): “(...) a Ecologia Humana tem contribuições importantes a prestar, na medida em que se preocupa com as alterações impressas no ambiente natural resultantes da relação do homem com o meio físico (CARVALHO, 2006, p.118)

Carvalho (2006) nos apresenta um histórico da ecologia humana enquanto o natural permeado pelas ações e reações da cultura e da sociedade. Ideia também abordada por Whitaker (2006) em que a degradação da cultura gera a degradação da natureza.

“Comunidade” é um dos pilares da Ecologia Humana, por isso também é cunhada de Sociologia Regional⁶⁸. Esses estudos consideram o contexto do lugar, os vínculos das relações humanas e sociais como indispensáveis para a formação cidadã. E, se pensar a educação do campo, nos assentamentos rurais, na proposta da formação ambiental, se percebe a viabilidade do conceito “comunidade” para os estudos numa perspectiva de ecoletramento.

Uma definição de *ecologia humana*:

Ramo da ciência que trata do sistema de relações íntimas entre o homem, a terra, as plantas, os animais, e os outros homens de uma mesma região, que dão forma ao complexo cultural de determinada área, representada nos hábitos e costumes da vida local. Isto significa que seu objeto de estudo refere-se aos diferentes processos de interação entre o homem e seu ambiente natural, compreendendo, portanto, a *autecologia* e a *sinecologia humana*, podendo se referir tanto ao meio rural quanto ao urbano (CARVALHO, 2006, p.114, grifos e notações do autor⁶⁹).

Nesse paradigma ecossistêmico estão as temáticas referentes aos problemas ambientais, aos efeitos sobre as populações humanas e como essas populações (re) agem, se adaptam; que estratégias organizam para a sobrevivência, subsistência; usos dos recursos naturais; situações de mudanças climáticas; os solos degradados, etc (KORMONDY E BROWN, 2002).

⁶⁸ Segundo Carvalho (2006) o termo foi desenvolvido por Radhakamal Murkerjee em sua obra datada de 1928, *Regional Sociology*. Propunha em seus estudos que “o homem encontra-se preso ao seu quadro ambiental, dependendo sempre, inclusive em relação a sua vida moral, do seu meio físico, especialmente dos seres que o acercam e com quem convive” (CARVALHO, 2006, p. 133).

⁶⁹ *Autecologia* estuda as relações recíprocas entre o home e seu meio. *Sinecologia humana* compreende os estudos das relações recíprocas entre grupos e seu meio.

O estudo *sobre e na* comunidade (Carvalho, 2006) – comunidade segundo acepção de R. Park⁷⁰, um dos pilares da ecologia humana – ajuda a compreender os reflexos das relações pessoais para as relações espaciais e vice versa. É nesse conceito que se encontra e se identifica algumas contribuições da ecologia humana para os estudos ambientais na perspectiva do ecoletramento.

Os estudos da ecologia humana, com o conceito de *comunidade*, permitem responder às muitas críticas da dimensão ecológica nas relações sociais, pessoais, políticas e econômicas. Uma dessas críticas é a não admissão, ou exclusão da ideia de conflito, já que nas situações naturais tem-se, o ideário do harmonioso, conforme debate Layrargues (2003), um dos representantes dessa linha crítica à dimensão ecológica na educação, nas instituições e nas relações sociais.

(...) é necessário empreender um olhar mais crítico sobre esse modelo, pois ele talvez promova uma acentuada ênfase na dimensão ecológica da questão ambiental, em detrimento das demais dimensões. E como a essência da Alfabetização Ecológica está na aprendizagem dos princípios básicos da ecologia para que eles sirvam como referências morais ao ser humano, a preocupação exposta pelos críticos está no indevido uso do determinismo biológico, baseado na tentativa de se explicar as formações sociais humanas a partir da ecologia (LAYRARGUES, 2003, p.2).

Transportar os princípios da natureza para as relações humanas envolve, portanto, entender e dinamizar, sim, os conflitos, para compreensão do todo das relações e das ações humanas. Ademais, se pensarmos no ecossistema animal, por exemplo, as ações e reações da cadeia alimentar envolvem o conflito, o conflito da sobrevivência. É inegável a importância da ecologia humana e sua contribuição nos estudos da temática ambiental das quais a dimensão humana e social são parte inextricável. Portanto é imprescindível considerar que

(...) uma comunidade real, implica em repensá-la não como um lugar paradisíaco, tranquilo, onde todos cooperam e vivem em plena harmonia. Mas sim, ao contrário, enxergá-la como um lugar onde se desenvolvem uma série de processos, promovendo contínuas tensões acompanhadas de constantes desequilíbrios (...) troca de ações, ideias,

⁷⁰ Comunidade para R. Park, comentado por Carvalho (2006) é composta por quatro elementos: *população, artefatos, costumes/crenças e recursos naturais*. Os assentamentos rurais podem ser compreendidos como *comunidade*. A definição nos permite inclusive diferenciar os assentamentos. Mesmo por que dois ou mais assentamentos, num mesmo Estado, são diferentes. “*Cada comunidade compreende uma realidade única, possuindo significados diferentes e vivências ímpares* (CARVALHO, 2006, p. 119).

opiniões, influências e sentimentos entre os seus membros (CARVALHO, 2006, p. 120).

Nessa comunidade as relações homem/natureza, foco dos estudos da ecologia humana, consideram que o ambiente traz implicações às comunidades humanas, o efeito em um local, produz efeito, lateralmente, em outro, e no todo (CARVALHO, 2006).

Em relação à *sustentabilidade*, do conceito de 1984: “um processo que permite satisfazer as necessidades da população atual sem comprometer a capacidade de atender as gerações futuras” constante no Relatório de Bruntland⁷¹ muito se avançou quanto ao entendimento e aplicação do termo. Especialmente (1) o desaparecimento do termo “desenvolvimento”; (2) a consideração de que a educação, o educador e o educando assumem um papel preponderante na construção desse ideal sustentável e (3) a inserção (e valorização) da Ecologia como componente curricular nas universidades e nas escolas de educação básica (CARVALHO, 2006; CUNHA e GUERRA, 2009).

Para Capra (1996)

A partir do ponto de vista sistêmico, as únicas soluções viáveis são as soluções “sustentáveis”. O conceito de sustentabilidade adquiriu importância-chave no movimento ecológico e é realmente fundamental (...) Este, em resumo, é o grande desafio do nosso tempo: criar comunidades sustentáveis – isto é ambientes sociais e culturais onde podemos satisfazer as nossas necessidades e aspirações sem diminuir as chances das gerações futuras (CAPRA, 1996, p. 24).

Nas ações políticas nacionais, sustentabilidade é uma definição importante que se complementa na interrelação das dimensões econômica, política, social, cultural, ambiental e institucional e está limitada numa ideia de taxa de uso e renovação, mas acima de tudo, rege-se na garantia da agrobiodiversidade. (BRASIL, 2006, p.9).

Tal proposta é atestada conforme comentários do capítulo 1 dessa dissertação em que a dimensão ambiental abarca a produção agrária marcada pela diversidade agrícola e a agricultura orgânica (ecológica) contra os pressupostos do agronegócio, o latifúndio e o uso de insumos agrícolas.

⁷¹ Esse princípio afirma o contrário de Layrargues (2003) para quem a alfabetização ecológica não considera os conflitos sociais. Dito de outra forma, o referido autor argumenta que é impossível transplantar princípios da natureza para as relações sociais.

Bernardes e Ferreira (2009) defendem que sustentabilidade ainda é um dissenso. Para uns é uma forma de racionalização do modo de vida, para outros uma utopia romântica. E citando Guimarães (1995), os autores deixam uma pista para encaminhamentos de estudo:

Se a proposta de desenvolvimento sustentável parece plenamente justificável e legítima, a sua aceitação generalizada tem-se caracterizado por uma postura acrítica e alienada em relação a dinâmicas sociopolíticas concretas. Para que tal proposta não represente apenas um enverdecimento do estilo atual cujo conteúdo se esgotaria no nível da retórica, impõe-se examinar as contradições ideológicas, sociais e institucionais do próprio discurso da sustentabilidade, bem como analisar distintas dimensões de sustentabilidade ecológica, ambiental, social, cultural e outras para transformá-las em critérios objetivos de política pública (GUIMARÃES, 1995 apud Bernardes e Ferreira, 2009, p.34).

A fundamentação do ecoletramento na ecologia, na ecologia humana e na sustentabilidade busca apresentar um modelo de educação, em como viver de modo sustentável ecologicamente ou como viver complexamente com o meio ambiente. A construção de um modo de vida, no contato com a natureza, nas suas especificidades e nas suas atuais complicações. Complicações essas que fizeram surgir nos últimos anos o debate da sustentabilidade, e com ela a educação de pessoas visando a sustentabilidade, na formação de pessoas ecoletradas.

Ao nos referirmos às atuais complicações da sociedade consideramos importantes os apontamentos de Guattari (2009) para quem “os modos de vida humanos individuais e coletivos evoluem no sentido de uma progressiva deterioração” (GUATTARI, 2009, p.7). Bernardes e Ferreira (2009) afirmam que

A questão ambiental emergiu após a Segunda Guerra Mundial, promovendo importantes mudanças na visão do mundo. Pela primeira vez a humanidade percebeu que os recursos naturais são finitos e que seu uso incorreto pode representar o fim da sua própria existência. Com o surgimento da consciência ambiental, a ciência e a tecnologia passaram a ser questionadas (BERNARDES E FERREIRA, 2009, p.26)

Os mesmos autores complementam

Hoje os riscos produzidos se expandem em quase todas as dimensões da vida humana, obrigando-nos a rever a forma como agimos sobre o

meio natural e as próprias relações sociais, obrigando-nos a questionar os hábitos de consumo e as formas de produção material. Muitas vezes a consciência dos riscos provocados pelas novas tecnologias no ambiente natural se torna alarmista, mas ninguém pode negar a gravidade da situação (BERNARDES E FERREIRA, 2009, p.28)

É no âmbito dessa necessidade urgente de um novo paradigma e forma de vida sobre o planeta que a sociedade e a própria ciência repensam e criam alternativas de formação e instrumentos de sobrevivência que não agridam a natureza.

No âmbito da educação, pensar a sustentabilidade, a partir do ecoletramento, diz respeito à essa busca de equilíbrio entre o uso e a preservação. Isso implica na forma como se dão as relações entre o homem e a natureza, que devem ser instigados desde a educação infantil, em todo percurso escolar das crianças e adolescentes e, ao mesmo tempo, sejam também estimulados os poderes públicos, as empresas, o comércio, enfim, toda a cadeia humana produtiva e consumista, para que alternativas e estratégias sejam organizadas priorizando a sustentabilidade. É uma proposta em que, não basta apenas uma educação formal escolar, mas também ações educativas não formais nas esferas política, econômica e social. Segundo Capra (2006):

A educação por uma vida sustentável estimula tanto o entendimento intelectual da ecologia como cria vínculos emocionais com a natureza. Por isso, ela tem muito mais probabilidade de fazer com que as nossas crianças se tornem cidadãos responsáveis e realmente preocupados com a sustentabilidade da vida; que sejam capazes de desenvolver uma paixão pela aplicação dos seus conhecimentos ecológicos à reformulação das nossas tecnologias e instituições sociais, de maneira a preencher a lacuna existente entre a prática humana e os sistemas da natureza ecologicamente sustentáveis (CAPRA, 2006, p. 15).

2.2 Educação, escola, práticas pedagógicas em ecoletramento

As práticas têm o viés da questão “O que então?” (Orr, 1992) que pode ser assim reformulado: o que fazer com os nossos conhecimentos e saberes letrados diante de nossa vida no planeta? Para quê todo esse conhecimento e avanço científico tecnológico, se não há uma canalização para a solução dos mais diversos e complexos problemas do homem contemporâneo que são sociais, econômicos, políticos e ambientais?

Um processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos científicos que se iniciam na escola da infância são

Contextos de ensino tão próximos como o parquinho, a horta ou jardim e o córrego mais próximo, onde as crianças possam aventurar-se na natureza, desenvolvendo vínculos emocionais e estéticos com o mundo natural, além de aprender e praticar a alfabetização ecológica (ecoletramento) (Stone e Barlow, 2006, p.180, em parênteses, acréscimo meu).

As práticas, acima de tudo, são o desenvolvimento de uma vivência *entre* e *com* a natureza, onde as aprendizagens de leitura e escrita, sejam das letras ou dos números, ali se façam reais, adaptáveis e manipuláveis.

É importante ressaltar que cada uma das práticas em ecoletramento (Quadro 2), desenvolvidas pela equipe do Centro de Ecoletramento da Universidade de Berkeley (EUA), envolvendo escolas de diversos lugares, são resultado de uma integralização do currículo, uma interdisciplinaridade não só dos componentes, mas de um coletivo escolar que interage com a comunidade.

Outra observação importante é que essas práticas não são isoladas, em se tratando de escolas; abarcam a rede de ensino e seus principais agentes são os supervisores de ensino. As práticas pedagógicas são de “cima para baixo” e envolvem todos: governantes, empresários, comerciantes, fazendeiros, gestores escolares, professores, funcionários, os estudantes e a comunidade.

Sintetizando, as práticas pedagógicas em ecoletramento, apresentadas, particularmente por Orr (1992) e Capra (2006 apud Stone e Barlow 2006) são:

- Letramento nas temáticas ambientais;
- Formação de atitudes;
- A aprendizagem no contexto, no lugar;
- Apreciação estética e,
- Engajamento político/cidadania (planetária) tendo a natureza como o todo, o complemento da vida individual, social.

Essas práticas serão o “visor” para a análise dos documentos da escola do campo investigada. São a partir dessas práticas que palavras e sentenças, referidas nos documentos, serão elencadas, organizadas e discutidas.

Práticas	Descrição e referenciais
<p>Conhecendo e diagnosticando os problemas locais e do entorno escolar. Conhecendo a história e construindo a identidade</p>	<p>Este é o ponto de partida. Ao mesmo tempo em que os educandos, desde a educação infantil vão passando pelo processo do letramento, vão respondendo ao “O que então?”; vão se construindo planejamentos e solução para os problemas individuais, coletivos e ambientais. E nesse processo se pensa o projeto pedagógico, o currículo, enfim, sempre baseado nos princípios da ecologia, da ecologia humana e da sustentabilidade. O foco é a formação ecológica sustentável, a formação do sujeito ecológico (Carvalho, 2001, 2004). Orr (1992, 2006) chama de Pedagogia do Lugar. Motivos da importância da integração do lugar à educação, segundo Orr (1992): (1) une intelecto/experiência/vivência; (2) valoriza-se a multidisciplinaridade e diversos atores; (3) favorece o enraizamento (a diferença em morar e residir) para compreender os problemas de perto.</p>
<p>Pensamento Sistêmico no Currículo Escolar</p>	<p>“A mudança sistêmica nas escolas significa mudar o ambiente, a estrutura, os padrões de comunicação e os valores e prioridades da educação. Significa religar os elos partidos do nosso sistema educacional. Essa religação vai nos alimentar, bem como as nossas crianças, a prática da educação e o nosso lugar na terra. Mas vai levar tempo e vai exigir persistência. Eu acredito que as escolas são uma das mais conservadoras instituições democráticas da nossa sociedade e, portanto, as que têm processos de mudança mais demorados. Talvez elas tenham bons motivos para isso: foram feitas para resistir à experimentação com os nossos mais preciosos bens naturais, que são os nossos filhos (STONE E BARLOW, 2006, p.294).</p> <p>Esse eixo constitui-se no grande desafio da educação no presente século e o grande desafio do ecoletramento para o contexto brasileiro; este, ainda enrijecido com o tradicionalismo, mesmo apregoando ser construtivista. Elencar os componentes curriculares numa teia/rede sem perder a especificidade de cada área, sem comprometer as suas raízes históricas, epistemológicas e metodológicas. No ecoletramento: “Currículo significa o conjunto de experiências de um estudante, numa combinação de conteúdo e contexto. A formação de classes em torno de projetos, em vez de disciplinas acadêmicas, é currículo” (CALLENBACH, 2006, p.70).</p>
<p>Formação de atitudes: ética e valores; consciência ambiental: envolvimento de todos</p>	<p>“O sistema público de ensino é a nossa última esperança para poder ensinar os verdadeiros valores democráticos, capazes de resistir às vozes insidiosas daqueles que querem nos fazer acreditar que tudo que a vida tem a nos oferecer é satisfação e consumo pessoais” (WATERS, 2006, p.83).</p> <p>Começando na educação infantil, a formação de atitudes, que em suma, é formação ecológica sustentável, segundo Orr (1992) é: formar biófilos (de biofilia: amigos da vida); (2) romper/desconstruir com o pensamento cartesiano de ciência (dicotomia homem/natureza); (3) mover a ascendência da <i>apreciação estética</i> (arte); (4) revitalizar o conceito e a efetivação de cidadania, igualdade de direitos e democracia. Essa discussão</p>

	também aparece na formação do sujeito ecológico de Carvalho (2001, 2004).
Recuperação de Bacias ⁷²	A Recuperação ambiental de bacias (Projeto STRAW - <i>Students and Teachers Restoring a Watershed / Estudantes e Professores recuperando uma Bacia Hidrográfica</i>) implica a mudança das práticas escolares do cognitivo/conhecimento para a ação transformadora do local que move a todos os moradores das redondezas, os governantes e os empresários (STONE E BARLOW, 2006).
Arte- Educação Ambiental	A valorização da <i>apreciação estética</i> trabalhando poesia, pintura e cênicas. O objetivo é a sensibilização da natureza e a produção da consciência ecológica. Em suma a formação do sujeito ecológico de Carvalho (2001, 2004). Fundamentam-se tais práticas na observação, no reconhecimento de padrões na natureza, na experimentação e no modo de pensar fazendo relações e comparações (STONE E BARLOW, 2006).
Alimentação Saudável (Horta Escolar) ⁷³	As experiências na horta e as aulas de culinária são integradas num mesmo currículo e nelas são ensinados os ciclos da natureza e, portanto ensinados os princípios ecossistêmicos: sala de aula, área de plantação, cozinha e refeitório. (STONE E BARLOW, 2006)
Ativismo e Movimento Social Ambiental. Ética e justiça ambiental ⁷⁴	<p>“E assim, sustentabilidade e justiça ambiental estão na realidade profundamente interligadas. Viver de modo sustentável significa reconhecer que somos parte inseparável da teia da vida, das comunidades humanas e não humanas, e que aumentar a dignidade e a sustentabilidade de uma comunidade significa fortalecer todas as outras” (STONE E BARLOW, 2006, p.253).</p> <p>“A mudança social e ambiental não resulta de paixão apenas. A mudança sistêmica para construções sociais em longo prazo costuma exigir proponentes que sejam alfabetizados em ciências, cidadania e história além de proficiência em linguagem escrita e falada... permitir que as crianças... desenvolvam uma relação positiva com a natureza antes de engajá-las na esfera política” (STONE E BARLOW, 2006, p.259).</p>

⁷² Conceito de Bacia (Hidrográfica): “Entende-se por bacia hidrográfica toda a área de captação natural da água da chuva que escoar superficialmente para o rio ou um tributário seu. Os limites da bacia hidrográfica são definidos pelo relevo, considerando-se como divisores de água os terrenos mais elevados (...). A bacia hidrográfica pode ser definida como a área drenada por um determinado rio ou por um sistema fluvial, funcionando como um sistema aberto, em que cada um dos elementos, matérias e energias presentes no sistema apresentam uma função própria e estão estruturados e intrinsecamente relacionados entre si” (LUNARDI, 2005, p.20 e 22).

⁷³ Sobre o *slow food* (comida demorada) em contraposição ao *fast food* (comida rápida), valores à não obesidade e à não alimentação enlatada. Em questão o ensinamento/aprendizagem do solo, da agricultura, foco na sustentabilidade, na agricultura ecológica. Elos entre a educação ambiental e a alimentação escolar.

⁷⁴ Nessa prática corroborando com a argumentação da Nota 13, temos outra consideração que se contrapõe a crítica de Layrargues (2003) de que o ecoletramento exclui a possibilidade ou existência do conflito social e das relações de poder. Nestas práticas de engajamento político e cidadania (planetária), como se vê, as questões do conflito social e relações de poder entendidas sob o aspecto ecológico da solução de problemas é possível e evidente. Considerando a questão da terra, a instituição dos assentamentos rurais e a educação do campo, o pensamento sistêmico/ecológico é pertinente. Rever Nota 13.

	Esse eixo para o contexto dessa pesquisa é fundamental para compreendermos as explicações do capítulo 1 dessa dissertação em relação ao papel dos movimentos sociais pela reforma agrária na construção da democratização da terra e democratização do conhecimento com a proposta da educação do campo. Essa temática está presente em Carvalho (2004) na constituição do sujeito ecológico em seu engajamento político e cidadania.
Agricultura Ecológica	A aprendizagem na lavoura, entendendo e conhecendo os aspectos científico tecnológicos da produção agrícola, sem dúvida é um grande passo para o pensamento sistêmico no currículo escolar que, absolutamente, não podem ser vistos apenas nas escolas rurais, há de ser efetivar tais princípios de práticas pedagógicas nas escolas urbanas. Isso não implica “montar” uma horta ou uma fazenda na escola, mas levar os educandos para esses espaços. implica repensarmos nossa produção agrícola pautada na sustentabilidade que, em resumo, significa devolver saúde ao solo, sem prejuízos econômicos para nenhuma das partes que produzem e manufaturam e, produzir alimentos saudáveis que em uma ação em cadeia acabe com a fome no mundo.

Quadro 2: Síntese das práticas pedagógicas em ecoletramento

Algumas dessas práticas encontram sintonia ao projeto por uma educação do campo (Brasil, 2006), pois os processos de ensino e aprendizagem configuram-se na dimensão ambiental. Esta formação está atrelada a um tema maior, o do desenvolvimento social, econômico, cultural, educacional, etc., dos assentamentos rurais: uma educação voltada para o local (o assentamento); uma educação que prioriza as questões ambientais; uma educação que fortalece os laços afetivos com a terra, envolvendo renda, subsistência, acesso à tecnologia e serviços disponíveis, etc.

A pesquisa não pretende encontrar ecoletramento em tudo o que a escola faz. Evidentemente que uma pesquisa mais aprofundada, com uso de outras técnicas de investigação, aproximaria ainda mais as questões relativas à efetividade de uma realidade ecoletrada, inclusive uma verificação *in locus* dos dados documentais como entrevistas com professores, acompanhamento das aulas, enfim. De qualquer forma, a aproximação deste referencial com os dados encontrados e, destes dados, com o próprio referencial são possíveis, pois, o próprio documento de instituição das escolas do campo prevê uma formação escolar voltada às questões ecológicas e sustentáveis.

Para Orr (1992), o rural apresenta vantagens ao ecoletramento:

Áreas rurais possibilitam o fácil acesso e fácil ensino dos graus de competência e autoconfiança em direção ao mundo natural, a natureza. Um senso de lugar requer um maior e direto contato com os aspectos naturais desse lugar, como solo, paisagem e vida selvagem (ORR, 1992, p. 89).⁷⁵

Assim, as escolas do campo, dos assentamentos rurais, possibilitam um espaço de reflexão para as aprendizagens em ecoletramento. O ecoletramento, por sua vez, pode se configurar num possível referencial para o currículo destas escolas.

2.3 Breve justificativa: *ecoletramento x alfabetização ecológica*

Esta nota breve é importante, pois, como afirmam Krasilchik e Marandino (2007) as ideias e definições sobre os termos *alfabetização* e *letramento*, no campo da aprendizagem dos conhecimentos científicos

(...) não se encontram de forma clara nem na bibliografia sobre o tema nem entre os profissionais que desenvolvem ações nessa perspectiva. Essa falta de consenso sobre seu significado indica o quanto a reflexão nessa área é, ainda, recente e, por essa razão, importante (KRASILCHIK E MARANDINO, 2007, p.21).

Para essas autoras, mesmo afirmando as diferenças não só de terminologia, mas de concepção, optam para os estudos da área do ensino de ciências por *alfabetização*.

Em português, *ecoliteracy* também traz “alfabetização” ao invés de “letramento”. *Alfabetização ecológica* aparece nas produções acadêmicas nacionais em Dacache (2004), Soares (2005), Dyts (2005), Stone e Barlow, 2006, Silva (2007), Ferreira (2008) e Nunes, 2005.

Sobre as diferenças entre *alfabetização e letramento*, recorrendo aos estudos de Magda Soares⁷⁶, Krasilchik e Marandino (2007) afirmam

No campo da linguagem, já existe uma reflexão sobre as diferenças entre alfabetização e letramento. Assim, ser “alfabetizado” é saber ler e escrever, mas ser “letrado” é viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ou seja, cultivando e exercendo as práticas sociais

⁷⁵ Tradução de: “(...) in rural areas where access is easy and where it is easy to learn a degree of competence and self-confidence toward the natural world. (...) A sense of place requires more direct contact with the natural aspects of a place, with soils, landscape, and wildlife (ORR, 1992, p. 89).

⁷⁶ Soares (2002).

que usam a escrita. Se ampliarmos essa definição de letramento para o âmbito da ciência, entendemos que ser letrado cientificamente significa não só saber ler e escrever sobre ciência, mas também cultivar e exercer as práticas sociais envolvidas com a ciência; em outras palavras, fazer parte da cultura científica (KRASILCHIK E MARANDINO, 2007, p.27).

Neste trabalho, faz-se o uso de ecoletramento ou letramento ecológico, pois *alfabetização* é insuficiente para dar conta da amplitude do que realmente implica o ecoletramento, de acordo com as reflexões em Orr (1992) e Capra (1996). Justifica-se a opção, acima de tudo, pelo próprio princípio do pensamento sistêmico, uma vez que um dos pressupostos do letramento tem a ver com as práticas sociais em contexto, das letras e dos números e da valorização do que os educandos sabem e constroem, ao longo do processo de aquisição e aprendizagem dos conhecimentos científicos.

Com os aportes dos estudos da aprendizagem da língua portuguesa, especialmente, nos trabalhos de Kleiman (2001) e (SOARES, 2002) entende-se que “letramento”⁷⁷ melhor expressa os objetivos de *ecoliteracy*, pois não se trata de ensinar/depositar princípios ecológicos, depositar conhecimentos sobre. Trata-se, sim, de despertar da vivência dos educandos, a construção de relações que possibilitem a construção dos conhecimentos científicos, necessários e imprescindíveis, para suas ações sobre o mundo.

Kleiman (2001) defende o “Letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2001, p. 19). Soares (2002) letramento “é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2002, p.18).

Ambas as definições se complementam: a primeira, indica um processo e, a segunda um produto. A primeira é mais abrangente em virtude da defesa da “prática social” e dessa prática, o desenvolvimento de aprendizagens escritas e de leitura.

Mas iniciamos com Soares (2002) para quem letramento tem origem na palavra em língua inglesa *literacy*. A consideração mais importante, dessa autora, é que em letramento, o ler, o escrever, traz implicações “sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida,

⁷⁷ Os estudos em letramento no Brasil foram iniciados em 1986 com o trabalho de Mary Kato, conforme Kleiman (2001) e Soares (2002).

quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2002, p.17). Isso significa que é alterada sua condição cognitiva, a partir do momento em se apodera da escrita e da leitura.

Considerando o ecoletramento e a questão “O que então?” de David Orr, quando o indivíduo adquire as competências, habilidades de ler e escrever, está apto para pensar e buscar soluções para os problemas que o cercam social, política, enfim, e que, de certa forma, o “conecta” com o mundo ao seu redor, primeiro consigo próprio, depois, com o próximo, ao seu lado, depois os mais distantes e, assim, como numa grande rede ou teia, todas as pessoas do mundo.

Isso é o que Soares (2002) quer dizer: “O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy*” (SOARES, 2002, p.18).

Soares (2002) também coloca a superação do letramento à alfabetização, pois esta última supõe menor, inferior e considera os educandos como não tendo nenhum conhecimento ou familiaridade com as letras. Impõe ainda certa “entrada-saída”, automatização: impregna-se as letras, as formas de escrita sobre o educando e este, automaticamente, compreende seu uso, sua forma e seu significado. Indica ainda um estado ou condição fixa, imutável. Segundo a autora

É esse, pois, o sentido que tem **letramento**, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês *literacy*: **letra-**, do latim *littera*, e o sufixo **-mento**, que denota o resultado de uma ação (como por exemplo, em *ferimento*, resultado da ação de *ferir*). **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Dispunhamos, talvez, de uma palavra mais “vernáculo”: **alfabetismo**, que o *Aurélio* (que não dicionariza *letramento*, como já foi dito) registra, atribuindo a essa palavra, entre outras acepções, a de “estado ou qualidade de alfabetizado”. Entretanto, embora dicionarizada, *alfabetismo* não é palavra corrente e, talvez por isso, ao buscar uma palavra que designasse aquilo que em inglês já se designava por *literacy*, tenha-se optado por verter a palavra inglesa para o português, criando a nova palavra **letramento**. (SOARES, 2002, p.18, grifos da autora).

Dessa forma, *alfabetização* antecedendo a *ecológica*, num contexto educacional, de ensino e aprendizagem, merece atenção e cuidado quanto ao seu emprego. Daí a referência a ecoletramento, neste trabalho. Opta-se por seguir as proposições de Ângela Kleiman e Magda Soares, para quem alfabetização difere de letramento.

A abrangência e importância de *letramento a alfabetização* vêm da constatação de que uma pessoa pode não saber ler e escrever e, ainda assim, ser letrada, pois

“se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (...) Esses exemplos evidenciam a existência deste fenômeno a que temos chamado **letramento** e sua diferença deste outro fenômeno a que chamamos *alfabetização*, e apontam a importância e necessidade de se partir, nos processos educativos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita voltados seja para crianças, seja para adultos, de uma clara concepção desses fenômenos e de suas diferenças e relações” (SOARES, 2002, p.24-25, grifo da autora).

Magda Soares faz uma abordagem do termo “letramento” no idioma inglês, que nos ajuda a aprofundar o que temos defendido aqui. É, ao mesmo tempo, uma ponte para as discussões seguintes de Kleiman (2001). “Literacy”, significa: “the condition of being literate”⁷⁸.

Littera (palavra latina = letra) + **cy** (sufixo. Indica: *qualidade, condição, estado*). Exemplo: *innocenty*: condição de inocente. Traduzindo a definição acima, *literacy* é a “condição de ser letrado” – dando à palavra “letrado” sentido diferente daquele que vem tendo em português (SOARES, 2002, p.35, grifo da autora).

Logo, a pessoa letrada além de saber ler e escrever faz uso destes instrumentos frequentemente e, mais do que isso, compreende o que lê o que implica inferirmos, também, que possui *insights* para perceber o mundo a sua volta (SOARES, 2002).

Através do poema da estudante Kate M. Chong publicado por McLaughlin & Vogt (1996)⁷⁹ Soares (2002) elenca algumas considerações sobre o que não é e o que é letramento (Quadro 1).

⁷⁸ Soares, 2002, p.35.

⁷⁹ Apud Soares, 2002, p. 40-41.

LETRAMENTO...
Não é alfabetização;
é prazer, é lazer, é ler;
é informar-se através da leitura, interagir ao mundo, refletindo, interagindo, posicionando-se;
implica estar e entrar em contato com o que está longe/distante;
é conviver com histórias, conhecer coisas e pessoas sem estar nelas e com elas;
é usar a escrita para se situar no mundo e viver em sociedade;
é descobrir-se a si mesmo bem como alternativas e possibilidades de transformação individual e coletiva.

Quadro 3: O que o letramento não é, e o que é

Diante das exposições de Soares (2002) o que Kleiman (2001) defende no letramento é a importância da oralidade para a prática escrita. A autora propõe para as práticas pedagógicas de letramento a articulação e interligação da oralidade com a escrita.

Abordando o modelo autônomo⁸⁰ e o ideológico⁸¹, Ângela Kleiman sugere para as práticas pedagógicas – e, transferimos isso para o ecoletramento - “a aquisição da escrita como uma prática discursiva” (KLEIMAN, 2002, p.48).

A autora conclui “o modelo ideológico do letramento, que leva em conta a pluralidade e a diferença, faz mais sentido, como elemento importante para a elaboração de programas dentro dessas concepções pedagógicas” (KLEIMAN, 2002, p.58).

No letramento (Kleiman, 2001) há um objetivo específico, num contexto específico. Pensar letramento significa conectar a escola ao contexto atual da sociedade em suas aspirações, dilemas e conflitos, mas acima de tudo, ver-se nesse sistema, sentir-se pertencente a.

⁸⁰ Considera a aquisição da escrita desvinculada da oralidade. “Concepção que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social” (KLEIMAN, 2001, p. 21).

⁸¹ Valorizam-se as práticas orais e de escrita “(...) as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (KLEIMAN, 2001, p.21).

Ser letrado (Kleiman, 2001, Soares, 2002) distancia-se do que se entende por alfabetização. E, é esta assertiva que faz sentido o emprego do termo *ecoletramento*, além de seguir a tradução correta – ecoliteracy. Orr (1992) ao tratar do letramento ecológico, se refere muito mais à letramento do que alfabetização.

Essa breve justificativa atende às colocações de Krasilchik e Marandino (2007) no sentido de contribuir para reflexões teóricas a respeito da temática, que ainda se encontram em aberto, não somente na área da lingüística, mas, sobretudo, na área do ensino de ciências, ao se tratar de *alfabetização científica*, *alfabetização ecológica*.

O presente trabalho assume, assim, uma postura teórica e a fundamenta, entendendo, que muito ainda deve ser feito na construção do conhecimento sobre ecoletramento e suas relações com a educação ambiental e o ensino de ciências, na educação escolar.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS

A Análise Documental foi definida como método para a coleta e tratamento dos dados visando obter sentidos e significados quanto às palavras e sentenças chave dos documentos que fazem referência à formação ambiental. No uso deste método de pesquisa buscam-se também formas de diálogo desses dados documentais com o ecoletramento, seus pressupostos teóricos e metodológicos.

A escolha da Análise Documental justifica-se pela opção da pesquisa em investigar os dados documentais, conforme propostos na problematização e nos objetivos: analisar, em que medida, uma escola do campo, promove a formação ambiental em sua estrutura e proposta educativa documental, tendo o ecoletramento, como um “visor” para esta formação.

Junto à Análise Documental são empregados, na etapa final interpretativa dos documentos, alguns elementos da Análise de Conteúdo, seguindo as proposições de Peglusi e Franco (2005).

O local onde os documentos foram selecionados, coletados e tratados, está apresentado no subcapítulo 1.3.

A Análise de Documentos pode ser entendida, segundo Lüdke e André (1986), como uma busca de localização de informações que nascem da problematização e investigação do pesquisador, suas hipóteses e interesses.

Oliveira (2007) define essa metodologia como muito próxima da pesquisa bibliográfica. O que a distancia é o fato de que na pesquisa documental, na busca de informações nos documentos, estes, não receberam ainda nenhum “tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação (OLIVEIRA, 2007, p.69)”.

Há necessidade de uma conceituação de “documento” para compreensão dessa metodologia. A conceituação de Cellard (2008):

(...) tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou “fonte”, como é mais comum dizer, atualmente. Pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc. No limite, poder-se-ia até qualificar de “documento” um relatório de entrevista, ou anotações feitas durante

uma observação, etc (...) consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel (CELLARD, 2008, p. 296-7).

O método da Análise Documental é muito mais usado por historiadores e cientistas sociais que propriamente, nas ciências da educação, segundo Lüdke e André (1986), Bell (1993) e Cellard (2008).

Para Cellard (2008) os documentos permitem

(...) operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias (CELLARD, 2008, p. 295).

Algumas perguntas iniciais fazem parte do trabalho de localização e seleção dos documentos. Na **Pré Análise**, essas perguntas (Cellard, 2008), foram feitas pelo pesquisador nas leituras iniciais, sempre tendo o ecoletramento como fio condutor de ideias, focadas na prática pedagógica e na busca por identificação de palavras ou sentenças chaves que remetessem à formação ambiental na escola do campo.

Em primeiro lugar, ele deve localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade assim como a sua representatividade. O autor do documento conseguiu reportar fielmente os fatos? Ou ele exprime mais as percepções e uma fração particular da população? (...) compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver a mão (CELLARD, 2008, p. 296).

A etapa seguinte, a da **Análise Preliminar** envolve a organização dos documentos selecionados: novas leituras, delimitação dos elementos (palavras e sentenças chave) para a próxima etapa, a etapa da análise.

O Projeto Político Pedagógico, o Plano de Ensino e o Diário de Classe foram catalogados e organizados, conforme descreve Cellard (2008) nos seguintes itens:

- O contexto
- Autor (es)
- Autenticidade e confiabilidade do texto
- A natureza do texto
- Conceitos chave e a lógica interna do texto

No **contexto** são indicados para cada documento a conjuntura sobre a qual cada um foi construído. O contexto dos documentos auxilia o pesquisador a

compreender os conceitos chave e ideias centrais do documento. Os dados permearão toda discussão da análise documental, articulada à problemática e os objetivos da pesquisa (CELLARD, 2008).

Autor, autores dos documentos são os supervisores da secretaria da educação do município de Araraquara, o diretor da escola, o professor da sala do 5º Ano e os professores, que em conjunto, elaboraram e validaram o novo Projeto Político Pedagógico da Escola. A preocupação neste item foi apontar as responsabilidades dos respectivos autores, no âmbito de suas funções em relação aos respectivos documentos.

Autenticidade e confiabilidade do texto para Cellard (2008) têm a ver com a procedência do texto.

Dado os acordos constantes nos Anexos I e II adota-se a premissa de que por si, tais documentos, liberados pela Unidade Escolar da Escola do Campo, têm autenticidade e confiabilidade, dados pela Secretaria da Educação do Município de Araraquara, bem como pela Direção Escolar da Unidade e o Professor responsável pela classe do 5º Ano.

Em relação à *natureza do texto*, os documentos têm uma forma padronizada, tipo formulário. Apenas o Diário de Classe é escrito a punho, enquanto os demais são digitados. Os documentos seguem uma ordem lógica e uma estrutura própria.

O item *conceitos chave e a lógica interna do texto* constituem a etapa mais importante, ao lado do *contexto*, pois alimentam a etapa da Análise, em que são elencadas as palavras mais importantes ou as que mais aparecem bem como os termos conceituais chave, que deram indícios da formação ambiental com aproximações ao ecoletramento.

Esta catalogação foi decisiva nesta etapa, para que na etapa seguinte, ficassem mais esclarecidas as aproximações e distanciamentos destas palavras, sentenças e conceitos em relação ao ecoletramento. Pois, como requer Cellard (2008)

Delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos é, aliás, uma precaução totalmente pertinente no caso de documentos mais recentes (...) Deve-se também prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar sua importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados (CELLARD, 2008, p.303).

Finalmente, a **etapa da Análise (análise interpretativa)** consistiu em discutir os tópicos principais elencados na etapa da Análise Preliminar que evidenciaram nos documentos, a formação ambiental, sob o referencial de ecoletramento.

Nesta etapa empregaram-se alguns elementos da análise de conteúdo segundo proposta de Puglisi e Franco (2005). Para Cellard (2008) é o fechamento da análise documental, o que a corporifica, que articula os documentos analisados individualmente na Pré Análise e na Análise Preliminar tendo sempre sob enfoque, o prisma da questão da pesquisa e os objetivos traçados.

Nesse momento, como afirma Cellard (2008), foi possível enriquecer o questionamento da pesquisa à luz da análise dos documentos, bem como ampliar a contextualização nos assentamentos rurais, abordada no Capítulo 1, dando de alguma forma, uma maior visibilidade à formação ambiental proposta para a educação do campo, já que a mesma propõe essa formação (Brasil, 2002; 2007), mas não diz como efetua-la.

O caminho do questionamento das fontes (Cellard, 2008) para validação e enriquecimento da pesquisa foi realizado. São caminhos de (des) construção para que a questão de pesquisa, a partir dos documentos analisados, seja respondida com clareza.

Foi fundamental nessa etapa a “sincronização” - terminologia de Cellard (2008) -, pois houve a ligação, articulação dos capítulos anteriores na visualização dos dados obtidos/construídos durante a etapa interpretativa. Cellard (2008) define *sincronização*:

(...) momento em que uma soma de ideias ou de pensamentos se une para formar uma explicação, em que um certo raciocínio se constrói repentinamente, e em que uma ligação se estabelece entre vários fatos e faz-se à luz. É nesse estágio que a imaginação e a intuição do pesquisador são mais utilizadas (CELLARD, 2008, p.305).

Em suma, nesta etapa, têm-se os diálogos entre os dados e o construto teórico metodológico do ecoletramento. Nessa etapa última foi possível

Fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial. Como em todo o procedimento que levou o pesquisador até a análise, a abordagem permanece tanto indutiva quanto dedutiva. De fato, as duas se conjugam. Assim, a escolha de pistas documentais apresentadas no leque que é oferecido ao pesquisador deve ser feita à luz do questionamento inicial. Porém, as

descobertas e as surpresas que o aguardam às vezes obrigam-no a modificar ou a enriquecer o referido questionamento (CELLARD, 2008, p. 303)

Nesta etapa da análise interpretativa empregaram-se alguns elementos da Análise de Conteúdo⁸², especialmente, o que Peglusi e Franco (2005) denominam de *centralização na mensagem* dos documentos: (1) *Processo de Codificação* através da pergunta “com que efeito?”; (2) *Receptor*, com a pergunta “Para quem?” (PEGLUSI E FRANCO, 2005). Para cada palavra e sentença chave elencada, sob a ótica do ecoletramento, alimentadas para a análise interpretativa, as inferências foram imprescindíveis para interpretação documental. Sobre isso, Peglusi e Franco (2005) citando J. Bardin afirmam

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a **inferência** de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN apud PEGLUSI E FRANCO, 2005, p.20, grifo dos autores).

As inferências identificadas nos documentos, nesta etapa final de análise contribuíram para as discussões e as considerações finais do trabalho. Cellard (2008) chama isso de *descobertas, surpresas, novos questionamentos. Novas indagações*: demonstram a potencial continuidade da pesquisa, novos e outros aprofundamentos.

O Quadro 4, sintetiza o procedimento da pesquisa.

⁸² Ver Nota de Rodapé 76.

DOCUMENTOS	ETAPA 1 PRÉ ANÁLISE	ETAPA 2 ANÁLISE PRELIMINAR	ETAPA 3 ANÁLISE INTERPRETATIVA
		<ul style="list-style-type: none"> • Acesso • Localização • Seleção • Leituras iniciais 	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto • Autor/autores • Autenticidade • Natureza do texto • Conceitos chave
Projeto Político Pedagógico	Cellard (2008)	Cellard (2008)	Cellard (2008) Peglusi e Franco (2005)*
Plano de Ensino das Disciplinas	Cellard (2008)	Cellard (2008)	Cellard (2008) Peglusi e Franco (2005)*
Diário de Classe	Cellard (2008)	Cellard (2008)	Cellard (2008) Peglusi e Franco* (2005)*

*Nesta última etapa do tratamento dos dados são utilizados alguns apontamentos do referencial metodológico da Análise de Conteúdo, propostos por Peglusi e Franco (2005)

Quadro 4 : Procedimentos e referenciais metodológicos da pesquisa

O objeto de análise da pesquisa são documentos. Neles se procurará informações, indicações, muitas vezes explícitas outras vezes, implicitamente, sobre a formação ambiental, tendo o ecoletramento como “visor”.

Durante o segundo semestre de 2010, acordados os trâmites de realização da pesquisa junto à Secretaria de Educação (Anexo I) e à Escola EMEF Maria de Lourdes da Silva Prado (Anexo II), várias visitas à mesma foram feitas localizando os documentos que poderiam fazer parte do corpo da pesquisa.

Como eram documentos, que em sua maioria, não podiam sair da Unidade Escolar, alguns foram fotocopiados, outros, através de acordos com a direção escolar foram enviados por *e-mail* e, em seguida, impressos para leitura e análise.

Foram identificados para análise, os seguintes documentos, focando o 5º ano do Ensino Fundamental:

- Projeto Político e Pedagógico;
- Plano de Ensino das Disciplinas;

- Diário de Classe;
- Caderno dos Alunos;
- Material Didático.

O documento *Caderno dos Alunos* não pode ser acessado, devido a trâmites internos da escola.

Os demais documentos que puderam ser acessados foram localizados, catalogados, lidos e separados para pesquisa e, passavam pelo crivo da questão e objetivo da pesquisa (Cellard, 2008) para se saber se serviriam à pesquisa ou não.

Durante a leitura desses documentos optou-se pela escolha de apenas três: o Projeto Político Pedagógico; o Plano de Ensino das Disciplinas do 5º Ano e o Diário de Classe do 5º Ano, pois os mesmos atendiam à problemática e aos objetivos buscados pelo pesquisador.

O Material didático foi descartado nesta etapa da pesquisa, por dois motivos. Primeiro: outras fontes eram usadas, às vezes, dois ou mais livros de uma mesma disciplina, o que dificultaria o elencamento dos dados. Segundo, por opção do pesquisador de um recorte de fonte de dados, já que o Projeto Pedagógico, o Plano de Ensino e o Diário de Classe já se constituíam num conjunto de dados suficiente.

A seleção dos documentos “Projeto Político Pedagógico”, “Plano de Ensino das Disciplinas” e “Diário de Classe” atendiam à proposta da pesquisa e identificavam a configuração da formação ambiental nessa escola do campo, sob o viés do ecoletramento. (É importante frisar que as leituras dos documentos foram realizadas nesta etapa e nas seguintes, sempre tendo o ecoletramento como referencial de leitura).

Entendeu-se que o Projeto Pedagógico apresentava um discurso mais idealizador, geral e responderia de uma maneira mais ampla a formação ambiental no currículo e na prática pedagógica da escola, articulada a uma questão maior: o histórico dos assentamentos rurais e da reforma agrária no Brasil, atualmente, marcada por reflexões ambientais, agroecológicas, de sustentabilidade, etc. O Plano de Ensino, mesmo com um modelo organizativo padrão para todo o Ensino Fundamental, dado pela Secretaria de Educação Municipal, indicava alguns pontos da formação ambiental, bem como revelava as aplicabilidades do Projeto Pedagógico. E, o Diário de Classe como documento revelador da prática do dia a dia, projetos, atividades complementares, etc., demonstrava a presença da formação ambiental na prática da sala de aula.

O Projeto Político Pedagógico estava em formatação pela direção escolar e equipe de professores. Pôde-se ter acesso completo ao documento apenas na primeira

semana de dezembro do ano de 2010. Quanto ao Plano de Ensino o acesso foi possível já nas primeiras visitas. Já para a localização e leitura do Diário de Classe, os trâmites internos da escola não permitiram de imediato o acesso, pois, primeiro, ele precisava ser localizado nos Arquivos da Escola. Isso levou algumas semanas, para que a Diretora da Unidade indicasse um funcionário para localizá-lo e disponibilizá-lo para a pesquisa.

Segundo Cellard (2008) a primeira preocupação do pesquisador nesta primeira etapa é esgotar todas as possibilidades de localização dos mesmos, ao mesmo tempo, recortes necessários devem ser realizados. Uma vez esgotados tem-se início a fase de análise preliminar, mais pontual, seguida de uma análise mais aprofundada, a análise documental, propriamente dita.

O autor afirma sobre este cuidado nesta primeira etapa:

Existe, de fato, uma multiplicidade de fontes documentais, cuja variedade não se compara à informação que elas contêm. Isso porque a pesquisa documental exige, desde o início, um esforço firme e inventivo, quanto ao reconhecimento dos depósitos de arquivos ou das fontes potenciais de informação, e isto não apenas em função do objeto de pesquisa, mas também em função do questionamento. Uma preparação adequada é também necessária, antes do exame minucioso de fontes documentais previamente identificadas. Nesse estágio, o principal erro consiste em se precipitar sobre o primeiro bloco de documentos obtido, antes de realizar um inventário exaustivo e uma seleção rigorosa da informação disponível (CELLARD, 2008, p. 298).

Nas etapas seguintes da pesquisa foram focadas na interpretação dos documentos e na construção dos diálogos que as palavras e sentenças chave efetuavam com a formação ambiental.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Pré-análise dos documentos

Conforme discutido no capítulo anterior fez-se um recorte, durante a localização e leituras dos documentos delimitando aqueles documentos que efetivamente contribuíam para a pesquisa. São eles: o Projeto Político e Pedagógico, o Plano de Ensino das Disciplinas e o Diário de Classe.

Os documentos Projeto Político e Pedagógico e Plano de Ensino das Disciplinas estão todos em formato impresso e arquivo digital, enquanto o Diário de Classe, no formato de formulário, encontra-se preenchido manuscritamente e arquivado na Unidade Escolar.

O Projeto Político e Pedagógico e o Plano de Ensino das Disciplinas enquadram-se no tipo de documentos acessíveis (Cellard, 2008) e alocados na gestão escolar.

O Diário de Classe enquadra-se na classificação de *documento privado*, podendo ser tanto um *arquivo privado* como um *documento pessoal*, segundo Cellard (2008). Trata-se de um tipo de documento, inicialmente, de difícil acesso e, geralmente fica durante um longo período arquivado (indeterminadamente); não é de domínio público.

Esses documentos em conjunto puderam compor um quadro da escola do campo; um quadro construído sob o olhar do ecoletramento que sinalizam novos questionamentos (Cellard, 2008): compreensão e aprofundamentos das terminologias “formação ambiental” e “formação ecológica sustentável”; desvios ou distanciamentos entre a proposta pedagógica (Projeto Político e Pedagógico), o Plano de Ensino das disciplinas e o vivido no cotidiano da sala de aula, registrado no Diário de Classe.

4.2 Análise Preliminar

Esta etapa da análise é organizada documento a documento. É iniciada com o Projeto Político e Pedagógico, seguido do Plano de Ensino das Disciplinas e, por fim, o Diário de Classe.

Seguindo a proposta dada por Cellard (2008), essa análise preliminar consiste no “molde” ou considerações gerais breves, sobre o que trata cada documento,

em como foi construído, etc. Inferências, relações com outros dados documentais ou fontes bibliográficas são reservadas à etapa seguinte. Embora, em alguns itens, haja necessidade de se recorrer, pelo menos superficialmente, a estes recursos (inferências, relações com outros dados, etc.) para construção da análise.

No item *Conceitos Chave* é importante lembrar que as palavras e sentenças construídas nos quadros referidos, são selecionadas, a partir da referência que fazem à formação ambiental. Esta relembração é importante, pois está atrelada à questão e objetivos da pesquisa.

4.2.1 Projeto Político e Pedagógico

4.2.1.1 Contexto

O contexto do presente documento tem a ver com o vencimento do anterior Projeto Pedagógico, sendo o atual Projeto, validado para o triênio 2010-2012, sendo que a construção do mesmo se fez ao longo do primeiro semestre de 2010, nas reuniões de HTPC⁸³.

Nota-se na leitura do documento, a preocupação com as discussões atuais do desenvolvimento rural sustentável, a problemática ambiental e as demais temáticas da contemporaneidade, como diversidade, cidadania, direitos humanos, dentre outros.

Enfim, o contexto da proposta educativa da escola repousa sobre o assentamento rural e o comprometimento dessa escola com a cultura local, a realidade local.

4.2.1.2 Autor, autores

Segundo o documento, os autores são os educadores e educadoras da unidade escolar, educandos e educandas, funcionários, a comunidade local (os assentados), pesquisadores e técnicos do ITESP⁸⁴.

O documento não permite uma profundidade, no sentido de apresentar como se deu a construção do texto com a participação destes agentes. Isto seria muito

⁸³ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

⁸⁴ Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo “João Gomes da Silva”. Órgão Gestor Público Estadual do Assentamento Monte Alegre, Núcleos I a VI.

interessante para se compreender a proposta da escola, dentro de um todo: as relações que se estabelecem no assentamento, na escola, nas questões referentes à política pública para o campo, enfim. São indagações que surgem e contribuem para aprofundamentos e continuidades futuras.

4.2.1.3 Autenticidade e confiabilidade do texto

O documento é atestado pela Direção Escolar e a Secretaria da Educação do Município de Araraquara. Isso, por si, dá completa e total confiabilidade à produção do documento. É um documento oficial.

Soma-se a isso, o fato, de o conteúdo estar articulado com as questões de fundo político do assentamento e das políticas públicas da educação do campo no âmbito municipal e federal. O que demonstra a atualidade do Projeto com as discussões referentes à especificidade e singularidade da educação nesses espaços, conforme apresentado no capítulo 1 deste trabalho.

4.2.1.4 A natureza do texto

A natureza do texto assemelha-se a uma carta de intenções, uma apresentação. É um texto bastante claro demonstrando como é a escola, o que ela faz, seus pressupostos e princípios educativos. Mostra flexibilidade e aponta para melhorias ao longo de sua validação a fim de atingir o máximo de qualidade e efetividade. Logo, não é um produto acabado.

O documento é explícito quanto ao fato de que não se trata de um documento de “gaveta”, mas que se pretende, efetivamente, ser o guia de ações da gestão escolar, dos educadores, dos funcionários, dos educandos, dos pais dos educandos e de toda a comunidade rural do entorno, propondo supervisão, acompanhamento, tanto através das reuniões semanais de HTPC junto aos professores, como nas reuniões com pais e Conselho Escolar.

4.2.1.5 Conceitos chave e a lógica interna do texto⁸⁵

No Quadro 5 estão as palavras e sentenças que aparecem no Projeto Político e Pedagógico, que podem ser conceitos ou apenas sentenças, frases que remetem à formação ambiental e que são articuladas ao referencial teórico metodológico do ecoletramento.

Escola do campo; Educação do/no/com o campo
Acesso ao aluno do campo a
Educação em direitos humanos; Ensino não racista, não homofóbico, não sexista; Educação de Qualidade que atenda as perspectivas atuais; Educação que valorize as histórias e as identidades culturais; Educação laica; Formação integral; Educação que inclua (inclusão) integralmente o portador de qualquer tipo de necessidade especial; Educação de Jovens e Adultos;
Perspectiva freireana
Educação que corresponda aos anseios daqueles (as) que lutam em prol da terra ; Permanência no local onde vivem; o trabalho com a na terra ; Conhecimento das lutas dos Movimentos Sociais do Brasil e do mundo (...) <i>exercendo, contudo, sempre um ponto de vista crítico sobre qualquer tipo de coletivo, instituição ou pessoa. Cidadãos e cidadãs críticos (as) conscientes</i> ; Exercício da cidadania ; Questões agrárias ; Lutas em prol da terra ; Reforma Agrária ; Luta pela Reforma Agrária e pela Justiça Social ;
Relações ambientais e sociais ; Vínculos entre a comunidade escolar e a comunidade local (o assentamento)
Projetos didáticos pedagógicos ; Projeto Jovem Aprendiz Rural; Memorial da EMEF; Projeto Ecoletramento; Projeto Nova Etapa; Projeto entre na roda: a leitura bate a sua porta!
Calendário Escolar de acordo com realidade do campo
HTPC's : espaço de acompanhamento e avaliação contínua do Projeto Político e Pedagógico
Complexos (eixos) temáticos/ Interdisciplinaridade : Direitos humanos; Ética e Política , Identidade e Interculturalismo ; Saúde e Trabalho .
Meio Ambiente/ Agroecologia /Ecoletramento; Educação que promova a interação com o meio ambiente e que desperte a conscientização ecológica ; Desenvolvimento Sustentável ; Planeta Terra ; Agricultura familiar ; Assentamento agrário , Cana de açúcar ; Arrendamento de terras ; Parcerias ; Patrimônio escolar físico e cultural

Quadro 5: Palavras e conceitos chave do Projeto Político e Pedagógico

⁸⁵ Conforme o subcapítulo 4.2, as palavras e sentenças chave dos documentos são selecionadas, a partir da referência das mesmas à formação ambiental, preconizada na instituição das escolas do campo, bem como das aproximações destas palavras e sentenças com os elementos teórico-metodológicos do ecoletramento (capítulo 2), o “visor” da análise.

As palavras e sentenças em destaque foram assim dispostas no Quadro para facilitar a análise e a compreensão, sobre em que medida se dá a formação ambiental neste documento. Servem também, para uma posterior aproximação das mesmas ao ecoletramento.

Tanto as palavras como as sentenças constituem-se em conceitos e ideologias de pressupostos de ação pedagógica, seguindo as legislações federais e municipais da educação básica e da educação do campo.

A lógica interna do documento, sua estrutura:

- Apresentação do Projeto Político e Pedagógico
- Identificação da escala hierárquica da escola até a direção, bem como a localização e endereços on-line, postal e telefônico.
- Introdução à proposta e discussão do Projeto Político e Pedagógico
- Objetivos da proposta
- Explicitação dos princípios da Educação do Campo
- Metas da unidade escolar para o triênio 2010-12.
- Organização curricular
- Métodos avaliativos aplicados
- Descrição dos Projetos a serem realizados ao longo do triênio
- Notas sobre a Equipe Escolar
- Notas sobre o Ambiente Físico Escolar

Esta sequência sugere uma estrutura que permite identificar quais os objetivos da Escola, em que se baseiam tais objetivos, bem como, ao final, são apresentados alguns projetos a serem executados no triênio, novos espaços físicos, anexados ao complexo da unidade escolar atual, o que inclui no item *Notas sobre o Ambiente Físico Escolar*: a construção de uma unidade que atenderá a Educação Infantil.

Nas repetidas leituras do Projeto Político e Pedagógico pode-se perceber que a escola assume a identidade de uma escola do campo, localizada na área rural e para tanto, propõe-se atender às necessidades do que o documento chama de *comunidade local*, o assentamento.

Enquanto educação voltada para o cidadão/cidadã do campo o referencial teórico filosófico da Proposta Pedagógica é Paulo Freire⁸⁶. Pressupostos sociais e educativos explicitados no documento são: direitos humanos, tolerância e respeito à diferença de gênero, raça e etnia, relações respeitadas com o meio ambiente e com a alteridade.

No rápido histórico sobre a escola é referido que a sua existência se dá pela iniciativa dos assentados e que, desde sua fundação em 1999, o objetivo é que a formação dos educandos do campo se pautar pela compreensão e continuação dos princípios da luta pela terra (reforma agrária) e que sua proposta curricular esteja articulada à questão do desenvolvimento rural e, portanto, da qualidade de vida dos assentados. Essas prerrogativas aprofundam-se, ao mesmo tempo, em que são clarificadas tais intenções nos objetivos, nos princípios da educação do campo e nas metas para o triênio 2010-2011-2012.

Há evidências de que a escola traz em sua “carta de intenções” a formação ambiental.

Um ponto que chama a atenção nessa etapa da análise documental é a menção superficial que se faz aos movimentos sociais do campo, sinônimo da luta pela terra e linha histórica do assentamento. Porém, não são mencionadas as propostas educativas e os princípios desses movimentos. Sobre isso, o próprio documento do Projeto explicita que não é adepta de nenhuma posição ideológica “extrema”. Enfoca, para isso, a formação para criticidade. No item, *Objetivos* encontra-se:

Promover um ensino que venha a politizar os alunos e alunas, sem, entretanto, instrumentalizá-los para uma específica posição política; assim, conscientizando-os frente aos problemas sociais como um todo - espera-se que o (a) educando (a) possa desenvolver seu próprio ponto de vista crítico sobre a sociedade (PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO).

Isso indica que a proposta desta escola não se baseia nos movimentos sociais do campo, particularmente, o MST, mas a proposta do Estado, como é demonstrada nos artigos de Whitaker, Neto, Bocanegra (2006) e Sano e Speranza (s/d).

⁸⁶ Paulo Reglus Neves Freire (19/09/1921 – 02/05/1997). Grande educador brasileiro, conhecido mundialmente, cuja produção intelectual bibliográfica permanece viva na valorização do “oprimido” dando a este, voz e desfrute de direitos. A leitura das obras de Paulo Freire é indispensável nos Cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas.

4.2.2 Plano de Ensino das Disciplinas⁸⁷

4.2.2.1 Contexto

O documento é elaborado no início do ano letivo de 2009 e é referenciado, pelas leituras realizadas na pesquisa⁸⁸, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (Brasil, 1996), incluindo as legislações específicas para a educação do campo (Brasil, 1996; 2002; 2003; 2006).

4.2.2.2 Autor/autores

O autor é o professor titular da sala (5º ano do Ensino Fundamental⁸⁹) com a validação do gestor escolar e da supervisão da Secretaria da Educação.

4.2.2.3 Autenticidade e confiabilidade do texto

A validação do documento é dada pela própria instituição escolar, na pessoa da Gestora da Unidade, seguido da assinatura e supervisão da Secretaria da Educação Municipal de Araraquara.

A autenticidade é verificada na própria assinatura do professor titular no documento e, obviamente, o consentimento da gestão da unidade, validando os conteúdos, objetivos e formas avaliativas de cada disciplina no referido ano.

As assinaturas do professor, do gestor, do supervisor da Secretaria de Educação, dão efetividade, confiabilidade ao Plano de Ensino que deve ser implantado e cumprido no vigente ano. No critério confiabilidade, a validação destes atores ao documento serve também, como um parâmetro avaliativo contínuo, para o professor e o gestor escolar, quanto aos conteúdos, objetivos e expectativas de aprendizagem para cada componente curricular.

⁸⁷ São analisados apenas os componentes curriculares ministrados pelo docente titular da sala, portanto, excluem-se da análise, as disciplinas ministradas por especialistas: artes e educação física.

⁸⁸ Essas referências são apontadas pelo pesquisador e não estão nos documentos.

⁸⁹ Há apenas uma sala de 5º Ano nesta Escola.

4.2.2.4 A natureza do texto

O Plano de Ensino das Disciplinas está em formato padrão dado pela Secretaria da Educação da Prefeitura do Município e Araraquara e intitula-se “Ensino Fundamental. Plano de Ensino”. Pode ser classificado num tipo de documento: formulário.

Na Folha de Rosto de cada Plano de Ensino tendo até oito páginas para cada componente temos campos que indicam o nome da Escola, EMEF do Campo Prof.a Maria de Lourdes da Silva Prado; a designação de cada disciplina (Ciências, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia); o nome do docente, seguido da série: Ciclo II, 2º Ano, correspondente ao 5º Ano, na nova reformulação para o Ensino de 9 anos⁹⁰, a antiga 4ª Série; e , por fim as assinaturas da Coordenação Pedagógica, Direção Escolar e Supervisão de Ensino.

4.2.2.5 Conceitos chave e a lógica interna do texto⁹¹

Plano de Ensino de **Língua Portuguesa**:

Leitura de mundo; Ler e produzir textos escritos; Diferentes tipos de textos; Leitura e explicação sobre o tema; Desenvolver interesse pela leitura e escrita; Competências em relação à linguagem
Resolução de problemas do cotidiano

Quadro 6. Palavras e sentenças chave do Plano de Ensino de Língua Portuguesa

Plano de Ensino de **Matemática**:

Resolução de problemas do cotidiano; Matemática no cotidiano; aprendizagens significativas
NUMERAMENTO: Construir o significado do número natural a partir de seus diferentes usos no contexto social; Ler, escrever. Representar. Compor, decompor, ordenar e comparar números
Contribuições da disciplina na formação das capacidades intelectuais de estruturação do pensamento

⁹⁰ Lei Federal 11.274/06. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 37 da Lei 9394/96 (LDB) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

⁹¹ As palavras e sentenças chave foram buscadas em todos os campos do documento. Nos quadros aqui apresentados não há especificação de qual campo foi extraída a palavra ou sentença.

Instrumento para a construção em outras áreas curriculares
A matemática como acesso à ciência e tecnologia do mundo globalizado
Construção da cidadania

Quadro 7. Palavras e sentenças chave do Plano de Ensino de Matemática

Palavras e sentenças chave no Plano de Ensino de **Ciências**:

Capacidade de pensar e agir de forma crítica
Observar imagens de ambientes relacionando com conceitos científicos. Conceitos científicos: energia, matéria, transformação, espaço, tempo, sistema, equilíbrio e vida. Energia: fontes renováveis e não renováveis. Valorização da energia elétrica e a importância do uso racional; Ambiente e Tecnologia. Os seres vivos e suas relações com o ambiente. Diversos Ecossistemas. Equilíbrio do Ecossistema (sustentabilidade); Água (recurso natural); Solo (queimada, derrubada de árvores, erosão); Ar (problemas ambientais)
Elaboração de desenhos que representam diferentes problemas ambientais.
Laboratório de Ciências; Espírito científico, observação de fenômenos naturais, pesquisas, experiências e interpretações
Relações de integração do corpo com o meio ambiente visando a preservação da natureza para a vida das futuras gerações (patrimonialidade)
Melhoria das condições de vida da comunidade. Viver de modo saudável; Importância das atitudes individuais e coletivas para a preservação, conservação e uso racional dos recursos do planeta. Identificar diferentes ações humanas prejudiciais ao ambiente e conhecer ações alternativas, menos danosas. Valorizar atitudes e comportamentos favoráveis a saúde em relação à alimentação, a higiene pessoal e ambiental

Quadro 8. Palavras e sentenças chave do Plano de Ensino de Ciências

Plano de Ensino de **História**:

Compreensão de sua realidade histórica social. Resgate das experiências humanas presentes em sua história (a história do aluno)
Formação do sujeito crítico

Quadro 9. Palavras e sentenças chave do Plano de Ensino de História

Plano de Ensino de **Geografia**:

Espaços geográficos, paisagens, Aspectos naturais e sociais das regiões brasileiras
Relações sociais; Relação existente entre a sociedade e a natureza
Leitura de mundo a partir de sua realidade, utilizando linguagem cartográfica; Conhecer e compreender a organização do lugar em que vive
Rios (Bacias) e a relação com a sociedade humana

Quadro 10. Palavras e sentenças chave do Plano de Ensino de Geografia

O texto do Plano de Ensino segue uma mesma sequência lógica geral do formulário, que pretende apresentar para aquele ano, o planejamento que o professor se norteará em cada bloco bimestral, o que inclui:

- Datas limite e número programado de aulas;
- Objetivos da disciplina (gerais);
- Conteúdos, objetivos específicos, procedimentos e recursos didáticos e metodológicos.
- Procedimentos avaliativos.

Sobre o *Plano de Ensino das Disciplinas* também há evidências de formação ambiental tal como no Projeto Político e Pedagógico. É preciso, contudo, um esforço de leitura mais concentrado para verificação da temática da formação ambiental, bem como para que seja perceptível uma leitura em ecoletramento. Isso porque há poucas relações entre os dizeres da Proposta Pedagógica e os dizeres dos campos do Plano de Ensino.

No Plano de Ensino os indícios da relação dos componentes curriculares com o assentamento e a realidade do sujeito do campo estão implícitos.

No componente, *Ciências*, as relações com o rural, com as questões ambientais e a sustentabilidade estão mais evidentes, explícitas.

Também não se vê referências, por exemplo, a visitas em espaços cuja exploração promova processos educativos na interdisciplinaridade voltados ao próprio espaço rural. Aparentemente, os componentes curriculares são/estão estanques.

Com relação aos conteúdos apresentados no documento vale à pena lembrar que, segundo as Diretrizes para a Educação Campo (Brasil, 2002, 2007), sua proposta não está desvinculada da legislação maior que é a Lei 9394/96 (Brasil, 2006). O que nos leva às discussões posteriores, na etapa da análise interpretativa, das relações rural/urbano no currículo das escolas do campo.

4.2.3 Diário de Classe

4.2.3.1 Contexto

O Diário de Classe é uma referência ao dia a dia da sala de aula. Este documento aproxima-se do que podemos pensar ser o real da aplicação, efetividade do Plano de Ensino e do Projeto Pedagógico.

O Diário registra os trabalhos em cada dia do bimestre, o que inclui: as temáticas estudadas; o registro dos educandos presentes no referido dia e o acompanhamento das notas referentes às avaliações.

O documento é o registro da prática do professor, validando e cumprindo o Plano de Ensino e o Projeto Pedagógico.

4.2.3.2 Autor, autores

O autor do Diário é o professor da sala. Conforme os campos do formulário, o documento é validado pelo gestor escolar e a supervisão na Secretaria Municipal de Educação.

4.2.3.3 Autenticidade e confiabilidade do texto

As assinaturas do professor da sala, bem como do gestor e da supervisão da Secretaria Municipal de Educação dão confiabilidade ao documento, somado às observações, de que nele estão refletidas as ações planejadas do professor, referenciados no Plano de Ensino.

Ao documento é vedada a retirada da unidade escolar. O mesmo fica arquivado por um longo período de anos.

4.2.3.4 A natureza do texto

O Diário, em síntese, é uma anotação muito pessoal do professor, sobre a sala – os educandos – e sobre ele próprio. É um documento confidencial, dir-se-ia. Possui campos de preenchimento manual.

Nele estão os nomes dos alunos da sala; a presença diária, os conteúdos trabalhados, os projetos de trabalho concluídos e, em andamento, as notas das avaliações bimestrais, bem como as médias finais.

O documento apresenta-se sem rasuras, representável, escrito e preenchido pelo docente titular da sala.

4.2.3.5 Conceitos chave e a lógica interna do texto⁹²

Língua Portuguesa:

Leitura
Interpretação de diversos tipos de texto (poesia, científicos, bilhete, etc.)
Produção escrita

Quadro 11. Palavras e sentenças chave do Diário de Classe - Língua Portuguesa

Matemática:

Leitura
Produção (escrita) dos números
Operação e interpretação dos números

Quadro 12. Palavras e sentenças chave do Diário de Classe - Matemática

Ciências:

Leitura e escrita
O ambiente e o ser humano: relação “delicada”
Solo: Erosão e desertificação; desmatamento
Como amenizar a destruição do planeta Terra; como combater a derrubada de florestas; destruição da camada de ozônio (como encontrar soluções); poluição (como controlar?)
Ar: aquecimento global
Água e ambiente; preservação às gerações futuras (preservação das nascentes); matas ciliares e sua importância; Água: ciclo da água; rios e bacias
Sustentabilidade ambiental e tecnologia
Uso do dicionário para palavras como <i>compactar</i> , <i>biodegradável</i> , <i>recarregável</i> , etc...
Reciclar, reutilizar e reduzir
Pesquisas: lixo em casa
Teste ecológico: “você é ecologicamente correto?”
Oficina de sucatas
Projeto Ariar ⁹³

Quadro 13. Palavras e sentenças chave do Diário de Classe de Ciências

⁹² Ver Nota 85.

⁹³ Não há referência sobre o Projeto Ariar nos documentos. Foi solicitado à gestão escolar, a disponibilização e acesso aos registros deste Projeto de Trabalho, o que não foi viabilizado.

História:

Movimentos do campo e nas cidades

Quadro 14. Sentença do Diário de Classe - História**Geografia:**

Leitura e interpretação de mapas e gráficos
Rios, Bacias hidrográficas do Brasil;
Clima e vegetação
Agropecuária e extrativismo
População urbana e rural do Brasil: distribuição territorial
Tecnologia: usos
Trabalho e uso dos recursos naturais

Quadro 15. Palavras e sentenças chave do Diário de Classe - Geografia

A *lógica interna* do Diário é, fundamentalmente, o registro do nome dos educandos, suas presenças e faltas às aulas; dias de avaliação; conteúdos ministrados; notas avaliativas a cada fechamento de bloco bimestral, bem como registros de Projetos de Trabalho, visitas técnicas, pesquisas, datas festivas, etc. O Diário de Classe é o registro das atividades propostas e executadas pelo professor.

Constata-se, o cumprimento do Plano de Ensino, na mesma sequência de temas e ordem bimestral dos conteúdos.

No que se refere às palavras e sentenças chave, que remetem à formação ambiental, num visor de ecoletramento, o Diário de Classe traz uma realidade não muito diferente do Plano de Ensino das Disciplinas: a formação ambiental, num viés de ecoletramento aparece, mas não interdisciplinarmente, não, com as contextualizações ao assentamento, assim como é proposto no Projeto Político e Pedagógico. Prevalece no Diário, tal como no Plano de Ensino, poucas relações dos conteúdos com os espaços do assentamento - lembrando que essa análise encontra embasamento no que revelam os documentos!

Alguns registros do Diário evidenciam a formação ambiental e algumas anotações fazem aproximações às práticas em ecoletramento. Esses registros

concentram-se em maior grau no componente “Ciências”, seguido da disciplina de Geografia⁹⁴.

Há um foco em letramento, especialmente nos componentes “Língua Portuguesa” e “Matemática”, especialmente, ao se referir a “leitura de mundo”, “aprendizagens significativas no contexto”.

Os registros elencados a seguir, aparecem no Diário de Classe, indicando algumas práticas que levam à essas aprendizagens no contexto, que envolvem práticas sociais, vivências e experiências dos educandos, focadas na formação ambiental. Contudo, são registros que não permitem uma exatidão sobre o que de fato foi realizado:

- Visita técnica ao Parque Ecológico de São Carlos, no componente curricular de História;
- Projeto Ariar⁹⁵ (citado nos componente de Ciências e Geografia);
- Filmes;
- Idas à Biblioteca;
- Laboratório de Ciências;
- Laboratório de Informática;
- Atividade do “Teste ecológico: Você é ecologicamente correto?”, no componente “Ciências”;

O Diário não dá elementos, portanto, do desenvolvimento destas atividades e os geradores educativos, Certamente, esses dados contribuiriam muito para a verificação da formação ambiental, bem como aproximações possíveis ao ecoletramento.

Assim como no Plano de Ensino, o Diário das aulas de Ciências segue na frente em relação ao número de palavras e sentenças chave que remetem para a formação ambiental, bem como para uma maior evidência de diálogos com o ecoletramento. O Diário do componente “Ciências” está muito próximo do Plano de Ensino de Ciências. É quase um registro da efetividade do Plano.

⁹⁴ O componente, Geografia, junto com Ciências são as disciplinas que mais trabalham a questão da formação ambiental.

⁹⁵ Ver Nota 93.

4.3 Análise dos documentos: o “olhar” do ecoletramento

Esta etapa final da análise tem como ponto de partida a questão: em que medida, os documentos da Escola do Campo implicam ou explicitam, os processos educativos de formação ambiental? Que relações podem ser estabelecidas com o ecoletramento?

As leituras dos documentos tiveram como norte o referencial do ecoletramento, apresentado e discutido no capítulo 2. Mas é possível perceber, no decorrer da construção analítica interpretativa final, que a referida escola, não somente propõe uma formação ambiental, como, em algumas de suas práticas, seu currículo, seu dia a dia, explicita algumas aproximações ao ecoletramento, especialmente no conteúdo do Projeto Político e Pedagógico. Justifica-se essa análise, a partir do Quadro 1, no capítulo 2, sobre os princípios do ecoletramento, bem como o Quadro 2, sobre as práticas escolares em ecoletramento: alguns discursos do Projeto Político e Pedagógico são estabelecem conexões com esses apontamentos teóricos.

A presente análise interpretativa seguirá os seguintes pontos: (1) o pensamento e o contexto dos autores dos documentos com relação à formação ambiental; (2) uma leitura aprofundada dos documentos, tendo o visor do ecoletramento, sobre a formação ambiental, presente na proposta e no currículo desta escola do campo. Para isso, é organizado o Quadro 16, que une os três documentos analisados e apontam palavras e sentenças chave comuns, identificados, a partir dos seguintes elementos “visores” do ecoletramento:

- Proposta educativa formal: formação do sujeito ecológico.
- Letramento e numeramento.
- Aquisição dos conhecimentos científicos.
- As bases da ecologia, ecologia humana e sustentabilidade.
- Resgate da apreciação estética. Leitura de imagens e fotos.
- Pedagogia do Lugar.
- Justiça social/ambiental: cidadania planetária e engajamento político.

Escola do campo; educação; perspectiva freireana; currículo (calendário; interdisciplinaridade)
Cidadania; formação do sujeito crítico; ética e política; patrimônio físico (natural) e cultural; interculturalismo; movimentos sociais
Ecoletramento; mundo letrado; cotidiano; prática social; aprendizagens significativas; leitura, produção de textos e operações com números; desenvolver interesse pela leitura e escrita
Desenvolvimento sustentável; agricultura familiar; meio ambiente; agroecologia; relações ambientais e sociais (escola/assentamento); conhecimento do lugar em que vive; permanência na terra;; Importância das atitudes individuais e coletivas para a preservação, conservação e uso racional dos recursos do planeta; reforma agrária
Acesso à ciência e tecnologia; conceitos científicos: energia, matéria, transformação, espaço, tempo, sistema, equilíbrio e vida; desenvolvimento do espírito científico (laboratório de ciências)

Quadro 16: Palavras e sentenças chave, comuns aos três documentos

O quadro 16 apresenta os elementos que evidenciam a formação ambiental nesta escola do campo. Ao mesmo tempo, apresenta as relações de determinados conceitos, conteúdos, objetivos e propostas evidenciadas no ecoletramento: aproximações, distanciamentos, discursos. Mas também contextualizam o assentamento rural e o atual discurso ambiental/ecológico.

No Projeto Político Pedagógico o ideal de educação apóia-se na pedagogia de Paulo Freire, que se articula à questão da terra, da reforma agrária.

A reforma agrária não é uma questão simplesmente técnica. Envolve, sobretudo, uma decisão política, que é a que efetua e impulsiona as proposições técnicas que, não sendo neutras, implicam a opção ideológica (...) A reforma agrária deve ser um processo de desenvolvimento do qual resulte necessariamente a modernização dos capos, com a modernização da agricultura (...) em última análise, a reforma agrária, como um processo global, não pode limitar-se à ação unilateral no domínio das técnicas de produção, de comercialização etc., mas pelo contrário, deve unir este esforço indispensável: o da transformação cultural, intencional, sistematizada, programada. Nesse sentido, o assentamento (..) deve ser também, todo ele, uma unidade pedagógica na acepção ampla do termo (SOUZA et.al., 2001, p. 307, 308, 309⁹⁶).

⁹⁶ Textos escolhidos de Paulo Freire: “Reforma Agrária, transformação cultural e o papel do agrônomo educador” (SOUZA, 2001).

Educação relaciona-se ao trabalho na e com a terra – portanto, próximo, muito próximo e, portanto, interligado à Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), conforme discussões do capítulo 1.

A interligação da escola com o assentamento e com a questão agrária, enquanto discurso está evidente na introdução do documento

A escola “Professora Maria de Lourdes da Silva Prado”, localizada no Assentamento Monte Alegre, no Distrito de Bueno de Andrada em Araraquara/SP, foi fundada em 1999, fruto da reivindicação dos (as) moradores(as) do local. As terras do Assentamento pertenciam a antiga FEPASA e foram destinadas à **assentamento agrário**. Desde então, os moradores cultivaram mandioca, mamona, feijão de porco, eucalipto, criaram gado, hoje, em grande parte dos lotes do local há cana de açúcar. Dessa forma, as famílias encontram suas **subsistências através do trabalho voltado à agricultura familiar**, sendo que mais recentemente alguns assentados(as) arrendaram suas terras às usinas de cana de açúcar para o cultivo dessa cultura. Neste documento manifesta-se o compromisso de desenvolver na escola e com a escola um projeto político e pedagógico, que realmente **atente para as questões agrárias (...) e pelo desenvolvimento sustentável do Planeta** (PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO, grifos meus).

O rural, a questão da terra, do trabalho na e da terra, os conhecimentos científicos, a atualidade dos debates socioambientais, etc. são elementos que abarcam a educação. É por isso que aparecem, conforme Quadro 5, os seguintes itens ligados à palavra “educação”:

- Educação em direitos humanos;
- Ensino não racista, não homofóbico, não sexista;
- Educação que corresponda aos anseios daqueles (as) que lutam em prol da terra;
- Educação de Qualidade que atenda as perspectivas atuais;
- Educação que valorize as histórias e as identidades culturais;
- Educação laica;
- Formação (educação) integral;
- Educação que inclua (inclusão) integralmente o portador de qualquer tipo de necessidade especial;
- Educação de Jovens e Adultos;
- Educação que promova a interação com o meio ambiente e que desperte a conscientização ecológica.

Percebe-se, portanto, o comprometimento do Projeto Pedagógico à realidade e aos desafios da escola do campo, no contexto dos assentamentos rurais, das discussões envolvendo a sustentabilidade.

A formulação dos princípios para a educação do campo se baseia no entendimento de que seja garantida a atenção à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e que, portanto, esteja articulada ao contexto educacional brasileiro. Logo não é uma proposta exclusiva, nem estanque, tão somente, atende “o respeito às diferenças e à política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão” (BRASIL, 2007, p.50).

O campo é uma particularidade. Mas é educação. O mesmo desafio da educação urbana se tem no rural. É uma perspectiva rural/urbana (WHITAKER, 2002, 2008, 2010).

Essas discussões, sem dúvida, atreladas ao meio ambiente, à realidade específica do campo têm como pano de fundo as questões do rural discutidas no capítulo 1, com as contribuições de Marc Mormont, Philippi Perrier-Cornet, Jollivet (1997), Maria José Carneiro, Roberto Moreira e Silva e Ferrante (2009 a, 2009b, 2010). Temos um rural que é também urbano em que as questões ambientais são inerentes.

O assentamento rural é um espaço em que as questões do meio ambiente, num viés ecológico, devem ser tratadas em suas diversas dimensões. E como nos alerta Whitaker (2010)

Não se pode descartar a questão da natureza, quando se trabalha com temas rurais, seja em Sociologia, seja em Antropologia, seja em qualquer outra área das ciências humanas. O pano de fundo dado pelo meio ambiente é fundamental para compreensão do mundo rural e da ruralidade que, no caso brasileiro é um pouco a raiz de todos nós. A valorização do rural deveria ser também ser fundamental para aqueles preocupados com a sobrevivência do planeta e da humanidade, militam em defesa do meio ambiente e trabalham pela preservação da natureza (ou comungam com essas ideias, ou afirmam apoiá-las) (WHITAKER, 2010, p. 36-37).

Na abordagem ambiental, voltada à educação, a sentença *Educação que promova a interação com o meio ambiente e que desperte a conscientização ecológica* indica uma formação que deve levar em conta, a recuperação e preservação ambientais. É um caminho possível para se pensar um modelo adaptável de sustentabilidade nos assentamentos rurais, valorizando uma agricultura familiar diversificada, agroecológica e de subsistência, marcados pelo fator ecológico, nas ações dos assentados e na

formação escolar dos educandos. Pois, são as pequenas propriedades, segundo Whitaker (2010) o *locus* para se tornar possível práticas sustentáveis integradoras, que em extensão, poderão a partir de políticas públicas e ações afirmativas efetuarem-se uma “Reforma Agrária mais abrangente” (WHITAKER, 2010, p.37).

Sob o grande tema “educação”, apresentado no quadro 18, integram, ainda os subtemas: direitos humanos, gênero, sexualidade, educação de jovens e adultos, atendimento a educandos com necessidades educacionais especiais. Estes subtemas indicam a interligação tão reforçada até aqui sobre o termo analítico *rural/urbano*.

Das palavras chave “educação”, “reforma agrária” e “meio ambiente” vêm o entendimento da educação *no* e *do* campo. E é importante assinalar a parte da expressão “educação *no* campo”, pois o entender dessa expressão tem a ver com a “permanência/fixação” do homem no espaço rural.

Essa expressão é presente no Projeto Político e Pedagógico e muito estudado na Sociologia Rural.

A proposta educativa de desenvolvimento rural sustentável é pensada nessa fixação do homem rural na terra. O que não implica “obrigação” por ficar, mas a criação de possibilidades de sobrevivência com dignidade e justiça social, o que implica profissionalização ou como afirma Freire (1992) a possibilidade de transformação da realidade.

Se a educação do campo cria mecanismos curriculares, não para fixação do educando na terra, mas para aquisição de conhecimentos sociais e ambientais mais amplos, pautados na criticidade e leitura de mundo, então, como justifica Whitaker (2008) e Martins (2008) o sujeito ecológico do campo não ficará por “pressão”, mas por opção e, por ter sido possível a construção de um modo de vida agroecológico, rentável, que não agride a natureza, enfim, que está conectado ao urbano, à ciência e à tecnologia disponíveis.

A expressão “permanência” do homem no campo traz reflexões importantes para a educação do campo. No caso de Araraquara, por exemplo, não há ensino médio, nem curso profissionalizante. Como promover a fixação, se em termos de formação, afora do ensino fundamental, os jovens são “convidados” a estudar na cidade? A discussão deste assunto e as atuais especificidades deste assentamento rural exigem reflexões abrangentes articuladas, fundamentalmente, às políticas públicas e às intervenções do órgão gestor desse assentamento.

Segundo Whitaker (2008) essa ideia da fixação no campo remonta ao ruralismo pedagógico dos anos 1930 que “pretendia manter o homem do campo fixo e preso às amarras das oligarquias” (WHITAKER, 2008, p.300). E complementa que

Ao contrário, as proposta de educação diferenciada para o campo devem criar as condições para a contraideologia, ou seja, a crítica ao sistema que explora os que trabalham a terra e comungam mais diretamente com a natureza. Não por acaso essas propostas são derivadas e/ou praticadas por um **movimento social** que muito tem contribuído na luta pela distribuição da terra no Brasil – algo ainda tímido em termos de Reforma Agrária, mas que pode se considerado revolucionário por quem conhece a História Agrária deste país e o poder das oligarquias rurais, fruto da concentração da posse da terra no país da monocultura e do latifúndio (WHITAKER, 2008, p. 300-301, grifos meus⁹⁷).

Mesmo sendo uma referência do documento, a questão da permanência do homem no campo merece uma discussão ampla, pois a mesma está articulada à formação ambiental e, de alguma forma, ao ecoletramento e, portanto, ao currículo desta escola do campo, sua história, possibilidades de avanços e mudanças.

O Projeto Político e Pedagógico assevera que dará a conhecer aos educandos a história de lutas do movimento social rural e a questão agrária.

Zelar para que os(as) alunos(as) dêem continuidade a luta pela reforma agrária e pela justiça social, formando-os para a compreensão, no dizer de Freire (1992), de que “o destino não é algo pré-dado, mas um desafio, um problema”. Para tal, pretende-se que os alunos e alunas possam ter acesso ao conhecimento das lutas desempenhadas pelos movimentos sociais do Brasil e do mundo, conhecendo-as e participando de suas reflexões e mobilizações, exercendo, contudo, sempre um ponto de vista crítico sobre qualquer tipo de coletivo, instituição ou pessoa. Assim, pretende-se que o(a) aluno(a) compreenda que a história é construída pelas lutas sociais (PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO).

É preciso, de fato, um equilíbrio entre os posicionamentos do movimento social, especialmente o MST e as propostas federais, estaduais e municipais de educação assim como nos apresenta Costa (2002) em sua dissertação de mestrado defendida na UFSCar:

⁹⁷ Referencia as propostas educativas do MST. Nesse sentido, muito tem a contribuir o trabalho de Costa (2002).

(...) está relacionada com a crítica efetuada pelo MST à adoção, pelos poderes públicos, de um modelo urbano de escolar para aplicá-lo nas escolas do meio rural. Tal crítica não é exclusiva do MST, existe uma série de estudos que, historicamente, mostram a inconveniência desse tipo de ação por parte dos poderes públicos. (COSTA, 2002, p.187).

Essas expressões “freireana”, “reforma “agrária”, meio ambiente” e “educação no e do campo” são fundamentais para entendimento do pano de fundo do documento que reporta à proposta do Estado (Brasil, 2007) e, em esfera estadual, por exemplo, o caso do Paraná (Paraná, 2009) e, na esfera municipal, como nos trabalhos de Whitaker, Neto e Bocanegra (2006) e Sano e Speranza (s/d).

O Projeto Pedagógico deixa explícito que a educação do campo fundamenta-se na realidade dos assentamentos rurais e, portanto nas discussões atuais do (1) novo rural numa dimensão focada no meio ambiente e (2) as questões do desenvolvimento rural sustentável no campo, conforme prescrições de Brasil (2007).

As prerrogativas do desenvolvimento rural sustentável a serem articuladas à proposta educativa da escola do campo estão na notação do documento quanto a um currículo que atenda a esse modelo, que deve se pautar em Projetos – como o Jovem Aprendiz Rural – ou em práticas que articulem o trabalho da terra com a ciência e tecnologia, voltadas ao cotidiano dos educandos, sempre numa relação rural/urbana e que dê aos educandos, sujeitos ecológicos rurais a oportunidade de aquisição dos conhecimentos científicos, sociais, culturais, tecnológicos, políticos e ambientais.

À educação voltada para uma formação ecológica sustentável, apresentada no discurso do Projeto Político e Pedagógico, é apresentada uma proposta de um currículo que se volta a práticas da agroecologia, agricultura familiar e relações meio ambiente/assentados vivenciados no contato direto com a natureza, com a terra, com os problemas de degradação e queimadas, bem como com a questão do arrendamento de terras ao agronegócio.

Trata-se da discussão de um “modelo” de educação atrelado a um modelo de economia, de política, de sociabilidade, de relações ambientais e o grande tema da reforma agrária; do posicionamento crítico e político freireano, em suma, o desenvolvimento dos assentamentos.

O pensamento dos autores e o contexto do Plano de Ensino mostram que os pressupostos, para a referida série escolar, são embasados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997).

No componente Língua Portuguesa é mais marcada a questão do letramento. No campo, “Objetivos Gerais da Disciplina” têm-se:

Propiciar uma leitura mais abrangente de mundo, que possibilite a aquisição progressiva de competências em relação à linguagem, resolução de problemas do cotidiano, participando do mundo letrado. Ler diferentes tipos de textos com autonomia e desenvolver textos escritos com coerência e coesão, utilizando regras ortográficas, gramaticais e pontuação (PLANO DE ENSINO, PORTUGUÊS).

Quanto ao pano de fundo, se transparece que os PCNs estão presentes - como já foi referido -, no caso desse componente: leituras de tipos diversos de textos, produções textuais e conteúdos gramaticais e ortográficos (BRASIL, 1997).

Sobre a questão da formação para a produção escrita o PCN de Língua Portuguesa, afirma:

É no interior da situação de produção de texto, enquanto o escritor monitora a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção que ganham utilidade os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais (BRASIL, PCN, LÍNGUA PORTUGUESA, 1997, p. 89)

Para a formação do leitor:

Formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, PCN, LÍNGUA PORTUGUESA, 1997, p. 54).

Pode-se inferir que há correlações ao assentamento e à discussão do desenvolvimento rural nessas práticas de escrita e leitura. Aqui, é adequação das diretrizes dos componentes curriculares, visando à aquisição correta da língua e da estrutura escrita, para vivência nas relações sociais e contato com a ciência e tecnologia, objetivos constantes nos Parâmetros Curriculares (Brasil, 1997). Os autores do Plano de Ensino e o contexto em que é escrito, atendem às especificações desse documento – o PCN - que orienta os conteúdos, os objetivos e as formas de avaliação no ensino fundamental.

Em Matemática, podemos ver alguns apontamentos do numeramento ao ser caracterizado que o conhecimento e a aplicação dos números estão articulados ao cotidiano dos educandos, uso nos contextos sociais.

O que o documento não complementa é que esse contexto é o contexto rural, o assentamento. Essa mesma observação, se seguida as proposições do Projeto Pedagógico, deveria estar explícita também em Geografia e História, mas estão mais presentes em Ciências.

Em Geografia, os objetivos gerais trazem que serão estudados os espaços geográficos, e explorados as diferentes paisagens e as

(...) relações sociais que se estabelecem, desenvolvendo assim, a capacidade de identificar e refletir sobre os diferentes aspectos de sua realidade compreendendo a relação existente entre a sociedade e a natureza (PLANO DE ENSINO, GEOGRAFIA)

A formação ambiental neste componente curricular não deixa explicitado o contexto do assentamento rural. A pedagogia do lugar, segundo Orr (1992, 2006).

Nos objetivos específicos, a referência à formação ambiental é apresentada, mas os espaços dos assentamentos não são citados. Propõem-se, estudos voltados à formação ambiental na esfera do planeta terra: espaços terrestres, espaços de águas; continentes, oceanos, regiões do Brasil, etc.

Como se vê nas citações a seguir, um complemento à contextualização do lugar – o assentamento - seria imprescindível, mas não é o que acontece nos documentos:

Compreender o espaço em que está inserido de forma crítica e articulado, para que o aluno expresse sua leitura de mundo **a partir de sua realidade** (...) conhecer e compreender a organização do lugar em que vive, reconhecendo o espaço geográfico, como resultante **das relações entre os indivíduos e destes com a natureza** (PLANO DE ENSINO, GEOGRAFIA)

Reconhecer os diferentes tipos de clima do Brasil e a atuação do homem sobre ele. Analisar a importância dos rios para a sociedade humana e reconhecer os problemas decorrentes de sua utilização (PLANO DE ENSINO, GEOGRAFIA)

Outros destaques à formação ambiental são evidenciados explicitamente à luz da referência ao PCN, nos Planos de Ensino de Ciências e História. Em todos há uma constante: referências ao assentamento não estão presentes; aos objetivos gerais e

específicos estão associados conteúdos que não indicam o rural, os movimentos sociais e a questão agrária, o pensamento freireano, enfim.

Em História:

Propiciar aos alunos a compreensão de sua realidade histórica social contribuindo para a formação do sujeito crítico e o resgate das experiências humanas presentes em sua história, analisando-as e estabelecendo relações entre elas, pois conhecendo seu passado e possuindo consciência do seu presente poderá interferir em seu futuro (PLANO DE ENSINO, HISTÓRIA)

A diferença do Plano de Ensino de Ciências é que mesmo tendo referência também ao PCN têm uma relação direta os objetivos com os conteúdos⁹⁸.

O objetivo geral é implícito quanto à formação ecológica sustentável inspirada no PCN, bem como se configura também implicitamente, práticas de ensino, e quando algumas práticas são citadas, por exemplo, aulas no Laboratório de Ciências, Visitas Técnicas, estes não são apresentados como serão realizados:

Desenvolver no aluno a capacidade de pensar e agir de forma crítica, visando melhorias de suas condições de vida de sua comunidade. Despertar no aluno o espírito científico, através da observação de fenômenos naturais, pesquisas, experiências e interpretações de fatos científicos. Estabelecer relações de integração do seu corpo e do meio ambiente descobrindo a importância da preservação da natureza para a vida das futuras gerações. Saber utilizar conceitos científicos básicos (...) (PLANO DE ENSINO, CIÊNCIAS).

Nos conteúdos *Ambiente e tecnologia; Água; Solo e Ar* os objetivos remetem à formação ambiental. O que continua não explicitado é o espaço do assentamento rural e, portanto, em como isso se aplicaria ao contexto da educação do campo.

O Plano de Ensino de Ciências ainda explicita como objetivo:

Compreender a importância das atitudes individuais e coletivas para a preservação, conservação e uso racional dos recursos do planeta. Identificar diferentes ações humanas prejudiciais ao ambiente e

⁹⁸ Os conteúdos para o 2º ciclo segundo o PCN de Ciências Naturais (Brasil, 1997) são: Ambiente, Ser humano e Saúde, Recursos Tecnológicos, Água, lixo, solo e saneamento básico; Captação e armazenamento da água; Destino das águas servidas; Coleta e tratamento de lixo; Solo e atividades humanas; Poluição; Diversidade dos equipamentos.

reconhecer ações alternativas, menos danosas. (PLANO DE ENSINO, CIÊNCIAS).

Aos conteúdos *Os Seres vivos e suas relações com o ambiente; Seres vivos e não vivos no ambiente e Os diversos ecossistemas*:

Identificar as condições necessárias para que um ecossistema se mantenha em equilíbrio. Reconhecer que alguns fatores podem ocasionar desequilíbrio na vida vegetal e animal. Valorizar atitudes e comportamentos favoráveis a saúde em relação à alimentação, a higiene pessoal e ambiental (PLANO DE ENSINO, CIÊNCIAS).

Estão implícitas aqui conhecimentos de ecologia, ecologia humana e sustentabilidade, bases do letramento. É importante a indicação dada pelos autores do documento sobre o laboratório de ciências e de informática, como recursos indispensáveis ao cumprimento do plano e a efetiva formação dos educandos. O Plano do Ensino de Ciências é que mais enfoca a formação ambiental. Dessa forma o documento Plano de Ensino das Disciplinas, na leitura dos componentes, analisados individualmente, tem como pressupostos, a transmissão dos conhecimentos científicos, com fortes inclinações à leitura e escrita (produção de textos) e operações com números, que são elementos indispensáveis tanto à formação escolar formal quanto à formação ambiental, pautada no letramento e nos conhecimentos ecológicos. Nesses pressupostos podem ser indicados como fundamentos dessa formação as Diretrizes Municipais de Educação do Município de Araraquara, organizados em 2001, (Whitaker, Neto e Bocanegra, 2006), e afirmado no próprio Projeto Pedagógico⁹⁹.

Percebe-se também que as Diretrizes para a Educação do Campo (Brasil, 2001) não são explícitas – também não são citadas – aparecem quase invisivelmente no texto do documento, remetendo à formação ambiental.

O Diário de classe traz no pensamento do autor e seu contexto de sala de aula, o dia a dia. Percebe-se que o documento tem relação com o Plano de Ensino.

Talvez o que leva o docente à produção do documento é ser fiel ao quadro que a classe, no caso, os educandos representam. Estão ali suas notas nas provas, dias de presença, número de aulas dadas, enfim.

⁹⁹ “Este projeto tem como objetivo corresponder as diretrizes municipais e federais no que se refere à educação do campo (...). Pautar-se pelos princípios e diretrizes da educação municipal de Araraquara/SP, realizando adaptações que venham a atender às especificidades da comunidade escolar e local” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO).

As observações e reflexões lançadas sobre o Plano de Ensino se repetem no Diário de Classe: não se explicita o assentamento rural, as questões de reforma agrária, da histórica ocupação das terras no Brasil, enfim. Como exemplo disso, no Diário de História, em que há referência à ocupação de terras do Brasil, está ausente, tópicos voltados à formação ambiental, contextualizando, por exemplo, a questão da terra no Brasil, a monocultura canavieira, etc.

Na leitura e análise do Diário, numa visão ecoletrada, se fortalece em muito a percepção de que a referida escola, inserida num contexto e numa política da educação do campo, promove num discurso político e burocrático, uma formação ambiental nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas que, ao chegar à realidade da sala de aula, como se observa no Diário de Classe, a temática é mais diluída, tendo força apenas no componente de Ciências, tal como preconizado no Plano de Ensino.

Caminhando para os apontamentos reflexivos finais da análise, assinala-se que o Projeto Político Pedagógico tem a questão da formação ambiental bem articulada em uma visão ecoletrada, ao mesmo tempo, em que deixa explícita princípios e práticas de ecoletramento, o que faz do ecoletramento um possível referencial teórico metodológico, com que pode se configurar na proposta pedagógica. Contudo, se esbarra na proposta municipal centrada na urbanicidade e no conteúdo maciço dos componentes curriculares como bem apontou Costa (2002).

É preciso corporificar o Projeto no Plano de Ensino que, por sua vez, será refletido no Diário de Classe. Isso, evidentemente, exigirá um estudo mais minucioso desse processo, que parte da decisão política e gestora, quanto ao material didático empregado, os recursos até a efetiva realização do ato do professor com os educandos, num processo de ensino e aprendizagem ecológico sustentável (ambiental) que não se pretende excluir os conteúdos, nem diluí-los como o querem os movimentos sociais (Costa, 2002), mas, como bem aponta o ecoletramento (Orr, 1992, 2006; Capra, 1996, 2003, 2006) tais conteúdos são necessários à formação ecológica letrada para se responder à questão “O que então?” (Orr, 1992), ou seja, com tudo o que sabemos sobre ciência e tecnologia como podemos resolver os problemas atuais da sociedade, que no fundo são ao mesmo tempo, sociais, filosóficos e ambientais?

Acredita-se que o caminho escolhido pelo Projeto Político Pedagógico em não se posicionar em nenhum extremo ideológico favorece muito a possibilidade de implantação de uma formação ambiental ecoletrada, mesmo porque, a cidadania planetária e o engajamento político (justiça social e ambiental) defendidos como

práticas de ecoletramento admitem esse ponto de criticidade para entendimento da realidade e transformação sobre ele.

O Plano de Ensino total e completamente voltado ao conteúdo, aos objetivos predeterminados e avaliações têm pouca articulação ao Projeto Pedagógico, especialmente, quanto a defesa da interdisciplinaridade, pois o que se têm são os componentes estanques e o foco da formação ambiental no componente Ciências.

Ao se defender que o Plano se afasta do Projeto Pedagógico isso não o invalida, pois de fato, num olhar de ecoletramento para a formação ambiental, os conhecimentos científicos são fundamentais, indispensáveis, pois é, a partir deles que a resposta ao “O que, então?” de Orr (1992) é construída e o educando formado ecoletradamente tem condições de responder e agir aos problemas instaurados no plano individual, coletivo, ambiental, enfim.

O apontamento desses conteúdos, no Plano, é, como já se disse, a não articulação aos assentamentos, ao desvinculamento dos conteúdos aos objetivos, neutralizando os assentamentos rurais, não citando os movimentos sociais como é apontado no Projeto Pedagógico, enfim.

A formação ambiental pensada com um olhar ora para o letramento ora para os princípios ecológicos é importante também para o que se propõe no Projeto Pedagógico. Na realidade, a formação ambiental é mais patente, mais ativa num componente curricular, Ciências, seguido do componente Geografia, não interdisciplinarmente como assevera o Projeto Pedagógico.

O que isso pode indicar na análise? É que surge uma possível resposta sobre os distanciamentos entre uma proposta geral, um planejamento anual e a realidade da sala de aula. A hipótese é que o plano de ensino não é voltado para o campo, não acompanha o projeto político pedagógico com seu discurso atualizado, voltado ao desenvolvimento rural sustentável, à prática ecológica,

O Gráfico 1 apresenta a distribuição média de aulas das disciplinas, por bimestre. Através dele se pode dizer que os componentes “Ciências” e “Geografia”, com o pouco de aulas disponíveis no bimestre, operacionalizam a temática ambiental, mas, não interdisciplinarmente. As disciplinas estão estanques, separadas por suas especialidades. Seus temas são específicos, fechados nessas respectivas disciplinas. É importante a lembrança: as afirmativas da análise são baseadas em documentos, no que está registrado.

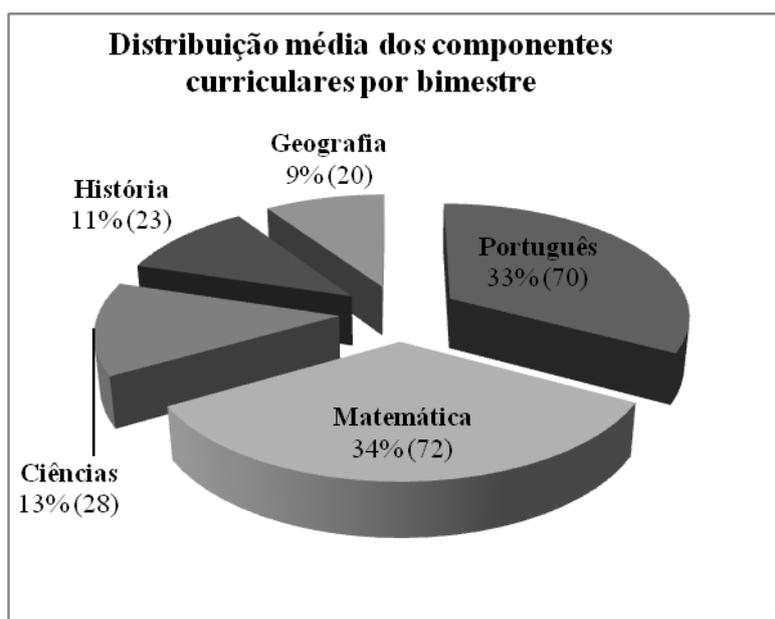


Gráfico 1: Distribuição média bimestral das aulas dos componentes curriculares

De uma maneira geral, na análise empreendida sobre esses documentos, pode-se considerar, respondendo às questões da problemática da pesquisa, aos objetivos da mesma, bem como a toda a construção teórica e os resultados dos dados coletados e tratados:

- Numa perspectiva referencial metodológica de ecoletramento, há formação ambiental na escola do campo, nos discursos amplos do Projeto Político e Pedagógico, e, de forma fragmentada, específica, em dois componentes curriculares, Ciências e Geografia.
- A fragmentação da temática ambiental e dos princípios de letramento/numeramento encontra consonância entre os documentos Planos de Ensino e Diário de Classe. Estes, por sua vez, distanciam-se do discurso do Projeto Político Pedagógico, pois: (1) não há interdisciplinaridades, as disciplinas seguem suas especificidades e especialidades; (2) os conteúdos são gerais em cada disciplina, não havendo nenhuma adequação, nem menção ao assentamento rural, ou a realidade da questão da reforma agrária ou desenvolvimento rural sustentável. Estes temas aparecem apenas uma ou duas vezes e, somente, no Diário de Classe, na disciplina de Ciências, mas num contexto globalizador, não local.
- As relações estabelecidas entre os documentos e o referencial do ecoletramento são os diálogos possíveis encontrados entre os princípios da ecologia, ecologia humana

e sustentabilidade, de um lado, e os princípios do letramento (com os números e letras, leitura de mundo e cálculo) de outro. Estes elementos já presentes no currículo são bases potenciais para a construção de um possível currículo ecoletrado para cumprimento efetivo da proposta de formação ecológica sustentável, conforme se institui para a educação do campo. O que permitiria uma coesão de discursos e práticas entre os documentos Projeto Político e Pedagógico, Plano de Ensino e Diário de Classe.

Foi possível, num referencial teórico metodológico do ecoletramento, verificar que essa Escola de alguma forma, apresenta princípios de formação ambiental, em que o letramento/numeramento é elemento fundamental para se responder ao “O que, então” de David Orr. Todavia esses apontamentos/princípios necessitam de aprimoramentos e articulações dos documentos que geram as propostas curriculares planejadas, que devem visar o local dos assentamentos rurais, suas singularidades e especificidades, não em um plano dos discursos, mas de efetividades na prática, no real.

O diálogo entre os dados e o ecoletramento é articulado através de aproximações e inferências discursivas, o que propicia a indicação para uma continuidade desta pesquisa, nesta temática, para se responder a algumas questões que a análise documental não permite. Portanto, a indicação sugere outra pesquisa e outra metodologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão da pesquisa é respondida: há formação ambiental nesta escola do campo, segundo uma visão de ecoletramento. E em que medida? Em maior grau na Proposta Político Pedagógica, pontuando projetos de trabalho a serem efetivados, bem como se mostra interligada com o contexto dos assentamentos rurais e a questão do desenvolvimento rural sustentável.

O enfoque da formação ambiental decai no Plano de Ensino das Disciplinas, configurando-se em maior tom no componente de Ciências e de Geografia, embora nenhuma ligação entre essas disciplinas ocorra. Em menor grau que no Plano de Ensino, nos Diários de Classe, a ênfase da formação ambiental está nas aulas de Ciências, que correspondem a 13% das aulas médias bimestrais ministradas.

Uma investigação a ser aprofundada: O que faz com que haja esse distanciamento da proposta de formação ambiental de um plano maior, geral que é a Proposta Pedagógica para o que se supõe mais importante, que é a formação efetiva dos educandos a serem relatadas no Diário de Classe? Talvez a investigação nos Cadernos dos Alunos? No acompanhamento das aulas, buscando uma interligação possível entre as disciplinas? Que material didático se usa? São algumas questões em aberto que vão se somando nessa investigação, que como bem apontado por Cellard (2008), os documentos suscitam outras novas questões.

Outra questão surgida na apresentação do capítulo 4 refere-se à interdisciplinaridade afirmada no Projeto Pedagógico e que não é possível perceber na leitura dos documentos do Plano de Ensino e Diário de Classe. Evidentemente, entre o ideal e o real, uma educação ecoletrada não admite a fragmentação do conhecimento. A busca para a efetivação da interdisciplinaridade, sem que as disciplinas ou áreas do conhecimento, percam suas especificidades é, de fato, o grande desafio da educação neste século, que se esforça para tornar aplicável uma proposta construtivista. Isso exigirá uma reformulação da atual característica dos sistemas de ensino que formam professores e pesquisadores, de modo que as ações destes se reflitam e se efetivem na prática da sala de aula. Estar no plano das ideias e propostas é um avanço, mas não tudo. São necessários que sejam dados passos para a formação que se diz que faz, para que o discurso se torne prática e o posicionamento político se torne transformação da realidade.

Retomando alguns pontos do Projeto Político e Pedagógico da escola do campo estudada, se faz referência aos posicionamentos do Estado (governos federal), de um lado e do MST¹⁰⁰, de outro. Segundo o Projeto Pedagógico da escola, seu objetivo não é apontar para nenhum dos pólos, mas promover a criticidade individual dos educandos. Porém, uma proposta que se diz freireana deve ter um posicionamento em um pólo, o pólo do oprimido. No caso, oprimido, aqui, são aqueles que defendem a terra, o meio ambiente, a diversidade agrícola, etc.; os atores da dinâmica social e política deste espaço, os assentados agricultores e os assentados educandos. Segundo Paulo Freire:

(...) o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1987 apud SOUZA et.al., 2001, p. 69).

Na perspectiva do ecoletramento presume-se o engajamento político buscando a cidadania planetária e a justiça social. Dessa forma, educação voltada à formação ambiental deve posicionar-se, não neutralizar-se. Neste estudo foi possível observar que dos Seis Princípios do Ecoletramento propostos por Orr (1992) (descrito no Quadro 1, página 56), o Princípio que precisa ser melhor trabalhado no Plano de Ensino é o Princípio que afirma: “*A temática ambiental deve ser **interdisciplinar e debatida** por diferentes formações acadêmicas, profissionais e especialistas*”. Na idealização de um currículo ecoletrado, o mesmo não pode estar concentrado nas aulas de Ciências e Geografia e o debate das diferentes áreas não deve ser entendido como uma polarização de conhecimentos, opiniões e posicionamentos.

Apesar de o Projeto Político não contemplar amplamente a perspectiva do ecoletramento não se pode deixar de considerar a atualidade do debate sobre a educação do campo no cenário acadêmico. Como aponta Dansa (2008)

A educação do campo tem-se constituído a partir das reflexões feitas pelos sujeitos envolvidos com a vida do campo, nas mais variadas práticas estabelecidas (...) que integram a articulação por uma educação do campo. Essa articulação parte do entendimento da importância que a educação tem na construção do projeto de

¹⁰⁰ Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

sociedade que os movimentos sociais almejam. Isso significa ter a educação como estratégia de ação direta da libertação dos sujeitos, podendo, assim, obter avanços concretos na formação dos seres humanos, para que estes sejam capazes de ultrapassar as barreiras da desigualdade, forjando uma nova sociedade (DANSA, 2008, p. 285).

Essa citação se complementa pelos trabalhos de Costa (2002) e Santos (2009) que demonstram um pouco os significados presentes nos documentos analisados nessa pesquisa em que se visualiza um “projeto de sociedade” que está conectado a um universo complexo que envolve a crítica à realidade histórica da Reforma Agrária no Brasil, o surgimento dos assentamentos rurais e os contrapontos de uma proposta ambiental, num espaço político que incentiva e apóia a monocultura canavieira.

O foco da educação do campo, que aparece, especialmente, no Projeto Pedagógico é a intenção de preparar esses sujeitos do campo – sujeitos ecológicos rurais – para a definitiva conquista, não somente do mundo letrado, científico, mas acima de tudo da vida que brota e dá sentido, advindo de suas raízes da terra. Estes são os locutores e interlocutores da ação pedagógica, da ação gestora dos assentamentos e da própria vivência e existência do homem e da mulher do campo que criam e recriam alternativas de continuidade do assentamento rural.

A sociedade apontada por Dansa (2008) em sua tese de doutoramento é aquela de Freire (1987, 1992). E esta é também de Costa (2002), Santos (2009), Orr (1992), Guimarães (2009), Reigota (2002)¹⁰¹. Esta sociedade é também sonhada no Projeto Político Pedagógico da EMEF “Maria de Lourdes da Silva Prado” do Assentamento Monte Alegre. A sociedade que vê não um rural, mas um rural/urbano, respeitado, incluído, com igualdade. Igualdade entendida aqui como recursos para viver no campo com dignidade, disputando mercados com competência, não se rendendo ao domínio do agronegócio, perpetuando sua submissão à monocultura e ao latifúndio. Assumindo, portanto, o comando de sua potencialidade em avançar e se constituir integrante da sociedade global.

Nessa construção idealizada de sociedade, a educação não pode prescindir do debate sobre a formação do sujeito ecológico rural.

¹⁰¹ “O final do século XX, com toda a sua complexidade política, cultural, social, econômica e ecológica, nos coloca diante de inúmeros desafios, e a educação deve procurar fazer frente a eles para que continue exercendo sua função na sociedade. É nesse contexto pós iluminismo, pós bomba atômica, pós modernista que a práxis educativa precisa se situar. Temos como cidadãos e profissionais (*ecoletrados*), a responsabilidade de buscar formas pertinentes de ação diante desses desafios” (REIGOTA, 2002, p.139, acréscimos meus).

Uma questão a ser observada e aprofundada no Projeto Pedagógico e Planos de Ensino é a necessidade de uma organização curricular e de uma proposta pedagógica, mais articulada, mais explícita e organizativa com referenciais do ecoletramento visando à formação ambiental na escola do campo.

Uma perspectiva que pode ser sumarizada, a partir desse trabalho é a construção de um modelo curricular que leve em conta: uma proposta educativa de formação ambiental, caracteristicamente complexa, contextualizada ao assentamento e à questão da reforma agrária no Brasil; a perspectiva da interdisciplinaridade quer seja na sala de aula, quer seja no material didático.

Algumas reflexões ou novas outras interrogações são importantes neste capítulo final, ao se pensar a escola do campo, seu currículo e proposta de formação ecológica. Uma delas refere-se à proposta de currículo em ecoletramento, para a educação do campo, acompanhando a prerrogativa da formação ambiental.

A pesquisa buscou evidenciar, a partir dos referenciais documentais o que havia de formação ambiental que dialogava com o ecoletramento. Os dados evidenciados foram elencados e, a partir destes, foram construídos os elementos de análise que permitiram a enunciação da formação ambiental.

A pesquisa é uma primeira aproximação na temática da formação ambiental na escola do campo e numa metodologia específica: a análise documental. Evidentemente, outras metodologias/métodos, em especial, entrevistas, diários de observação de aulas, etc., seriam importantes para aprofundamentos nos dados encontrados e nos diálogos construídos.

Continuidades da pesquisa estão à vista, a saber:

- Construção de operadores e reflexões para que na escola do campo sejam efetivadas articulações entre a proposta documental escolar maior (o Projeto Político e Pedagógico), os demais documentos (Plano de Ensino, Diários de Classe, outros), e, fundamental e especialmente, as práticas da sala de aula, visando à formação ambiental, contextualizada aos espaços e realidades dos assentamentos rurais.
- Aprofundamentos reflexivos na conceituação de ecoletramento, enquanto teoria e prática pedagógica e a sua relação, seus diálogos com o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais e a Educação Ambiental. Tais aprofundamentos destacados, como um, dentre outros possíveis olhares teórico metodológicos, que não atendam somente ao currículo da escola do campo, mas também às escolas urbanas de educação básica.

REFERÊNCIAS

- ACOT, P. História da ecologia. Rio de Janeiro: Campus, 1990.
- ALMEIDA, A.R. HOEFFEL, J.L.M. QUEDA, A. **A propriedade rural como símbolo.** Representações sociais e impactos sobre o ambiente na Bacia do Rio Atibainha, SP. São Paulo, SP: Hictec, 2008.
- ALMEIDA, B. ANTONIO, C.A. ZANELLA, J.L. (orgs.). **Educação do Campo: um projeto de formação de educadores em debate.** Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2008.
- ALY, O. et.al. Questão agrária e agricultura em São Paulo: elementos de diretrizes do Incra-SP. In: FERNANDES, B.M. (org.) **Campesinato e agronegócio na América Latina: a questão agrária atual.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- AMARAL, D.M. **Pedagogia da terra: olhar dos/as educandos/as em relação à primeira turma do estado de São Paulo.** Dissertação. (Mestrado em Educação). São Carlos, SP: UFSCar, 2010.
- ARAÚJO, J.P. **A docência em uma escola do campo: narrativas de seus professores.** Tese. (Doutorado em Educação). São Carlos, SP: UFSCar, 2010.
- BELL, J. **Como realizar um projecto de investigação.** 3ª ed. Lisboa: Gradiva, 1993
- BERNARDES, J.A. FERREIRA, F.P.M. Sociedade e natureza. In: CUNHA, S.B. GUERRA, A.J.T. (orgs.). **A questão ambiental: diferentes abordagens.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- BIAZZO, P.P. **Campo E Rural, Cidade E Urbano: Distinções Necessárias Para Uma Perspectiva Crítica Em Geografia Agrária.** 4º Encontro Nacional De Grupos De Pesquisa – ENGRUP, São Paulo, pp. 132-150, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Volumes 1 a 8. Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Temas Transversais. Meio Ambiente e Saúde. Volumes 9. Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 03 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. 2002.
- BRASIL. **Referências para uma política nacional de educação do campo.** Caderno de Subsídios. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. **Referências conceituais e metodológicas para gestão ambiental em áreas rurais.** Ministério do Meio Ambiente, Secretaria de Políticas Públicas para o Desenvolvimento Sustentável. Brasília: MMA, 2006.

BRASIL. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas.** Cadernos SECAD. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. 2008.

CALDART, R.S. PALUDO, C. DOLL, J. (orgs.) **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA:NEAD, 2006.

CALLENBACH, E. Valores. In: STONE, M.K; BARLOW, Z. (orgs.). **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável.** São Paulo: Cultrix, 2006, p. 73-76.

CAPRA, F. **A teia da vida.** Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Editora Cultrix, 1996.

CAPRA, F. **Ecoliteracy: the challenge for education in the next century.** Berkeley: Center for Ecoliteracy. 1999.

CAPRA, F. Como a natureza sustenta a teia da vida. In: STONE, M.K; BARLOW, Z. (orgs.). **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável.** São Paulo: Cultrix, 2006a, p. 13-15.

CAPRA, F. Falando a linguagem da natureza: princípios da sustentabilidade. In: STONE, M.K; BARLOW, Z. (orgs.). **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável.** São Paulo: Cultrix, 2006b, p. 46-57.

CARVALHO, I.C.M. Subjetividade e sujeito ecológico: contribuições da psicologia social para a educação ambiental. In: GUERRA, A.F. TAGLIEBER, E. (orgs). **Educação Ambiental: fundamentos, práticas e desafios.** 1ª ed. ITAJAÍ (SC). Editora da UNIVALI, 2007. p..29-36.

CARVALHO, I.C.M. **A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em educação ambiental.** (Tese de Doutorado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. 2001.

CARVALHO, I.C.M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico.** São Paulo, Cortez, Coleção Docência em Formação, 2004.

CARVALHO, V.S. **Educação Ambiental e desenvolvimento comunitário.** Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora, 2006.

CELLARD, A. A Análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa.** Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COLL, C. et. al. **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2006.

CONCHOL, M.E.F. Assentamento Monte Alegre: conflitos e negociações nas ocupações e terras. *In*: BERGAMASCO, S.M.P.P; AUBRÉE, M.; FERRANTE, V.L.S.B. (orgs). **Dinâmicas familiar, produtiva e cultural nos assentamentos rurais de São Paulo.** Campinas, SP: FEAGRI/UNICAMP; Araraquara, SP: UNIARA; São Paulo, SP: INCRA, 2003

COSTA, C. N. Relações entre agronegócio e agroecologia no contexto do desenvolvimento rural brasileiro. *In*: FERNANDES, B.M. (org.) **Campesinato e agronegócio na América Latina: a questão agrária atual.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

COSTA, S.A. **Os sem terra e a educação: um estudo da tentativa de implantação da proposta pedagógica do MST em escolas de assentamentos no Estado de São Paulo.** (Dissertação de Mestrado). São Carlos: UFSCar, 2002.

CUNHA, S.B. GUERRA, A.J.T. (orgs.). **A questão ambiental: diferentes abordagens.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

DACACHE, F.M. **Uma proposta de Educação Ambiental utilizando o lixo comum como tema transdisciplinar.** Dissertação (Mestrado em Ciência Ambiental). Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2004.

DAMASCENO, M.N. BESERRA, B. **Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DANSA, C.V.A. **Educação do campo e desenvolvimento sustentável na região do sertão mineiro goiano: a contribuição do curso técnico em agropecuária e desenvolvimento sustentável da escola agrícola de Unaí-MG para jovens assentados de reforma agrária.** Tese (Doutorado – Centro de Desenvolvimento Sustentável). Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

DIEGUES, A.C.S. **O mito moderno da natureza intocada.** 4ª ed. São Paulo: Hucitec; Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas Brasileiras, USP, 2004.

DUVAL, H.C. **Da terra ao prato: um estudo das práticas de autoconsumo em um assentamento rural.** Dissertação (Mestrado – Centro de Ciências Agrárias. Programa de Pós Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural). São Carlos/Araras: Universidade Federal de São Carlos, 2010.

DYTS, K.I. **Desenvolvimento urbanístico sustentável e o reordenamento do espaço: em busca da evolução da ética ambiental.** Dissertação (Mestrado – Direito). Universidade de Santa Cruz do Sul, 2005.

FENG, L.Y. **Projeto Educação do Campo:** estratégias e alternativas no campo pedagógico. Dissertação. (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente). Araraquara: Centro Universitário de Araraquara – UNIARA, 2007.

FERRANTE, V.L.S.B.; BARONE, L.A. Assentamentos rurais e poder local: os rumos da descentralização da reforma agrária. In: BERGAMASCO, S.M.P.P; AUBRÉE, M.; FERRANTE, V.L.S.B. (orgs). **Dinâmicas familiar, produtiva e cultural nos assentamentos rurais de São Paulo.** Campinas, SP: FEAGRI/UNICAMP; Araraquara, SP: UNIARA; São Paulo, SP: INCRA, 2003

FERRANTE, V.L.S.B.; BARONE, L.A. Assentamentos na agenda de política públicas: a “trama de tensões” em regiões diferenciadas. In: FERRANTE, V.L.S.B.; WHITAKER, D.C.A. **Reforma Agrária e Desenvolvimento:** desafios e rumos da política de assentamentos rurais. Brasília, DF: MDA, 2008.

FERREIRA, V.M.R. **Tecendo uma cidade modelar:** relações entre currículo, educação escolar e projeto da cidade de Curitiba na década de 1990. Tese. (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP, 2008.

FIAMENGUE, E.C. Histórico dos assentamentos. In: WHITAKER, D.C.A. **Sociologia Rural.** Questões metodológicas emergentes. Presidente Venceslau, SP: Letras a Margem, 2002, p. 173-184.

FILIPPI, E.E. **Reforma agrária:** experiências internacionais de reordenamento agrário e a evolução da questão da terra no Brasil. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, T.P.S. FERRANTE, V.L.S.B. Sociabilidade e reforma agrária: uma questão em debate. **Retratos de Assentamentos.** NUPEDOR/UNIARA/UNESP. Araraquara, N° 10, 2006, p.157-176

GRAZIANO DA SILVA, J. **O novo rural brasileiro.** Revista Nova Economia, v 1, n° 7, 1999.

GUATTARI, F. As três ecologias. 20ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

GUIMARÃES, M. Sustentabilidade e educação ambiental. **In:** CUNHA, S.B. GUERRA, A.J.T. (orgs.). **A questão ambiental:** diferentes abordagens. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

ITESP SÃO PAULO. **Pontal Verde:** Plano de Recuperação Ambiental nos Assentamentos do Pontal do Paranapanema. 2ª ed. N° 1 (Jul. 1998). São Paulo: ITESP, , 2001.

JOLLIVET, M.; PAVÊ, A. O meio Ambiente: questões e Perspectivas para a pesquisa. In: VIEIRA, P.F e WEBER, J.S (org.) **Gestão de recursos Naturais renováveis e Desenvolvimento**: Novos desafios para a pesquisa ambiental. São Paulo, Ed. Cortez, 1997.

MARTINS, F.J. Organização do trabalho pedagógico e educação do campo. In: ALMEIDA, B.; ANTONIO, C.A.; ZANELLA, J.L. **Educação no campo**: um projeto de formação de educadores em debate. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2008.

KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995 (2006).

KORMONDY, E.J. BROWN, D.E. Ecologia humana. São Paulo: Atheneu Editora São Paulo, 2002.

KRASILCHIK, M. MARANDINO, M. **Ensino de ciências e cidadania**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2007.

LAYRARGUES, P.P. “Determinismo biológico: o desafio da alfabetização ecológica na concepção de Fritjof Capra”. Nerea. Disponível em <http://material.nerea-investiga.org/publicacoes/user_35/FICH_PT_31.pdf> Acesso em 20 de Nov. 2010.

LIMA, G.F. da C. **O debate da sustentabilidade no sociedade insustentável**. Revista Política & Trabalho. PPGS/UFPB, João Pessoa, nº 13, p. 201-222.

LOPES, L.V. **Espaço rural e temática ambiental**: um estudo sobre o desenvolvimento do projeto educação do campo em um assentamento da reforma agrária no município de Araraquara/SP. Dissertação. (Mestrado em Educação). Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2006.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M.E.D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNARDI, G.M. **A bacia hidrográfica do Rio Tubarão e Complexo Lagunas**: a Educação Ambiental e a Sustentabilidade sob a ótica de alunos e professores do Ensino Médio. Dissertação. (Mestrado em Ciências Ambientais). Criciúma: Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina, 2005.

MOLINA, M.C. Prefácio. In: CALDART, R.S. PALUDO, C. DOLL, J. (orgs.) **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA:NEAD, 2006.

MORIN, E. **Saberes globais e saberes locais**: um olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

OLIVEIRA, M.M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, P.J. **Meio Ambiente**: Relação Entre A Formação E O Conhecimento De Alunos Do Curso De Saneamento Do Centro Federal De Educação Tecnológica De

Alagoas Cefet – Al. (Dissertação de Mestrado). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2000.

ORR, D. **Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World**, S.U.N.Y. Press (1992).

ORR, D. Lugar e Pedagogia. *In*: STONE, M.K; BARLOW, Z. (orgs.). **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006, p. 114-124.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **II Cadernos Temáticos da Educação do Campo**. Superintendência da Educação. Coordenação da Educação do Campo. Curitiba: SEED – PR., 2009.

PETRAGLIA, I.C. **Interdisciplinaridade aplicada**. São Paulo: Pioneira Universidade São Francisco, 1993.

PUGLISI, M.L. FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

QUEIROZ, A.C. **A práxis ambiental e a educação escolar**. (Tese de Doutorado). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002.

REIGOTA, M. **A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós moderna**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RESENDE, J.R. **Os sentidos da formação em Pedagogia da Terra: o caso dos militantes do MST no estado de São Paulo**. Dissertação. (Mestrado em Educação). São Carlos, SP: UFSCar, 2010.

SACHS, I. El desafío ambiental. *In*: SALOMÓN, J.J. e outros. **Uma búsqueda incierta**. Ciência, Tecnología y Desarrollo. CIDE, Cidade do México, 1996.

SANO, H. SPERANZA, J. **Programa escola do campo**. s/d. p. 155-164. Disponível em: <www.Eaesp.fgvsp.br/suportais/.../015programa_escola_do_campo.pdf> Acesso em: 10/dez/2010.

SANTOS, C.A. **Educação do Campo e políticas públicas no Brasil**. A instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação. Dissertação. (Mestrado em Educação). Brasília: Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, 2009.

SANTOS, F.A. **Relações de saberes e relações intersubjetivas: contribuições da educação ambiental na construção de conhecimentos significativos na sala de aula da escola do campo**. Dissertação. (Mestrado em Educação Ambiental). Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2008.

SCHNEIDER, S. **Território, Ruralidade e Desenvolvimento**. Disponível em: <www6.ufrgs.br/pgdr/arquivos/726.pdf>. Acesso em: 20/mar/2010.

SILVA, A.T.R. **O campo epistemológico da Educação Ambiental:** o dualismo homem/natureza e o paradigma da complexidade. Tese. (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, 2007.

SILVA, C.R.; FERRANTE, V.L.S.B. **Indicadores de gestão e educação: subsídios à patrimonialidade ambiental em assentamentos.** Araraquara, SP: UNIARA. N° 12 – 2009 a.

SILVA, C.R.; FERRANTE, V.L.S.B. **Patrimonialidade ambiental e pertencimento em assentamentos rurais. Reflexões e indicadores de pesquisa.** São Paulo, SP: Cadernos CERU/USP, vol. 20, série 2, 2009b, p. 67-85.

SILVA, C.R.; FERRANTE, V.L.S.B. **Patrimonialidade e temática ambiental nos assentamentos: reflexões na busca de um modelo de desenvolvimento sustentável.** Anais do VIII CONGRESSO LATINO AMERICANO DE SOCIOLOGIA RURAL, PORTO DE GALINHAS, PE, 2010.

SOARES, F.J. **Avaliando a dimensão ambiental na educação:** um estudo realizado com alunos do Ensino Fundamental de Ivoti/RS. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Luterana do Brasil, Canoas, RS, 2005.

SOARES, M. **Letramento.** Um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: Autênciã, 2002.

SORJ, B. **A reforma agrária em tempos de democracia e globalização.** Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n° 50, 1998.

SOUZA, A.I. et. al. **Paulo Freire.** Vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

SOUZA, M.A. **A pesquisa em educação e movimentos sociais do campo.** In: 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008, Caxambu. ANAIS. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008, p. 1-17.

SOUZA, O.T.BRANDENBURG, A. **Mudanças na relação sociedade e natureza e ação de políticas públicas de desenvolvimento rural na Região Metropolitana de Curitiba.** XVI Congresso Brasileiro de Sociologia, GT – Sociedade e ambiente, Rio de Janeiro, 2009.

SOUZA, V.F. et. al. Processos evolutivos na ocupação dos espaços nos Assentamentos Monte Alegre 1 e Monte Alegre 4, em Araraquara, Estado de São Paulo. **Revista de Economia Agrícola.** São Paulo, v.55, n.1, jan./jun. 2008, p.5-14.

STONE, M.K; BARLOW, Z. (orgs.). **Alfabetização ecológica:** a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006.

SZMERECSÁNYI, T. Tecnologia e degradação ambiental: O caso da agroindústria canavieira no Estado de São Paulo. **Informações Econômicas,** SP, vol. 24, n.10, p. 73-81, out. 1994.

SZMERECSÁNYI, T. GONÇALVES, D.B. Efeitos socioeconômicos e ambientais de expansão da lavoura canavieira no Brasil. In: **Anais do XXVIII International Congress of the Latin American Studies Association**. Rio de Janeiro, LASA, 2009.

VEIGA, J. E. da. **Cidades imaginárias**. O Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas, SP: Editores Associados, 2002.

WATERS, A. Os valores da fast food e os valores da slow food. In: STONE, M.K; BARLOW, Z. (orgs.). **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006, p. 77-83.

WEYH, M.G. **Práxis Educativa Para A Formação Do Agricultor Familiar: Um Estudo Da Prática Da Minhocultura Em Escolas Rurais Do Município De Santo Ângelo/Rs**. (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre: UFRGS, 2008.

WHITAKER, D.C.A. **Sociologia Rural**. Questões metodológicas emergentes. PresidenteVenceslau, SP: Letras a Margem, 2002.

WHITAKER, D.C.A.; BEZZON, L.C. **A Cultura e o Ecosistema**. Reflexões a partir de um diálogo. Campinas, SP; Editora Alínea, 2006.

WHITAKER, D.C.A. **Educação rural: da razão dualista, à razão dialética**. Araraquara, SP: Periódico NUPEDOR n° 11. UNIARA/INCRA, 2008, p. 295-304.

WHITAKER, D.C. NETO, F.P.L. BOCANEGRA, C.H. **O processo de construção da educação do homem do campo no município de Araraquara: avanços e possibilidades**. 2006. Disponível em: <www.uniara.com.br/nupdor/nupedor_2006/.../10_Francisco.doc> Acesso em: 10/dez/2010.

WHITAKER, D.C.A. **Reforma agrária e meio ambiente: superando preconceitos contra o rural**. In: Retratos de Assentamentos. Araraquara, SP: UNIARA. N° 12 – 2009.

DOCUMENTOS

DIÁRIO DE CLASSE. Secretaria de Educação e Cultura. EMEF “Professora Maria de Lourdes da Silva Prado”. 5° Ano (2° Ano, Ciclo II). Araraquara, SP.

PLANO DE ENSINO. Secretaria de Educação e Cultura. EMEF “Professora Maria de Lourdes da Silva Prado”. Araraquara, SP.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. (2010-2012). Secretaria de Educação e Cultura. EMEF “Professora Maria de Lourdes da Silva Prado”: 10 anos plantando sementes! Assentamento Monte Alegre VI. Araraquara, SP.

ANEXOS

**ANEXO I – LIBERAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
ARARAQUARA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
ARARAQUARA
DESENVOLVIMENTO PARA TODOS

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA

OFICIO SE. 0439/10

Araraquara, 24 de junho de 2010

Ilustríssimo Senhor:

Vimos por meio deste, em resposta a sua solicitação (Guichê nº 031.517/2010), informar que está autorizada a realização de pesquisa intitulada: *“Ecoletramento da Educação no Campo: Um recorte documental no Ensino de Ciências”* na EMEF do Campo “Profª Maria de Lourdes da Silva Prado”, em dias e horários acordados com a Direção da Escola, conforme disponibilidade da mesma.

Solicitamos que ao término da pesquisa, os resultados nos sejam encaminhados para conhecimento.

Sem mais para o momento.

Atenciosamente,



ORLANDO MENGATTI FILHO

- Secretário Municipal da Educação -

Ilmo Sr:
CLAUDIONOR RENATO DA SILVA
Aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSCar
NESTA

ANEXO II – CONTRATO DE PARCERIA

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
EMEF "Prof. MARIA DE LOURDES DA SILVA PRADO"
Assentamento Monte Alegre VI – Distrito de Bueno de Andrada – CEP: 14812-000 Araraquara – SP

Contrato de Parceria.

Página 01/02

A escola Prof.ª Maria de Lourdes da Silva Prado, localizada no Assentamento Monte Alegre VI, s/n, no Distrito de Bueno de Andrada, em Araraquara/SP, representada por seu Conselho de Escola, tendo como presidente Patrícia Aparecida Martins Andrada, vem à presença de Vossa Senhoria, Sr. Claudionor Renato da Silva, informar-lhe que, mediante autorização concedida pelo Secretário de Educação do Município de Araraquara/SP, o Sr. Orlando Mengatti Filho, para que V.S.a. realize coleta de dados para a pesquisa acadêmica a qual desenvolve vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR-SP), nesta unidade escolar, que a referida coleta seja efetuada mediante as seguintes condições:

- Entrega de cópia impressa do projeto de pesquisa a ser desenvolvido.
- Entrega de cópia de declaração de próprio punho manifestando que a unidade escolar não terá custo financeiro ou patrimonial durante todo o tempo em que o citado pesquisador realizará estágio em suas dependências.
- Todo e qualquer tipo de material coletado que venha a ser publicado ou mesmo divulgado oralmente, o qual se refira à escola em questão, seja apresentado ao Conselho de Escola, o qual tomará conhecimento dos dados coletados pelo citado pesquisador, manifestando, por escrito, a sua autorização ou recusa em referência a divulgação das informações recolhidas.
- Caso o pesquisador venha a publicar qualquer tipo de informação sobre a unidade escolar, o mesmo deverá entregar uma cópia impressa da versão final da dissertação realizada, a qual será doada a biblioteca da unidade escolar.

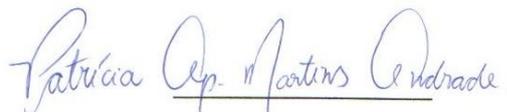
Ou seja, a unidade escolar, deseja conhecer tudo aquilo que poderá ser alvo de divulgação do pesquisador e que se refira tanto a documentação da unidade escolar, quanto às pessoas que nela prestam serviços e também aos educandos.

O intuito é fazer com que o corpo docente e discente não sejam alvos de futuros constrangimentos e que possam usufruir do conhecimento do pesquisador, utilizando-o na realização de melhorias diversas nos processos administrativos e, sobretudo, nos de ensino e aprendizagem, pois, dessa forma, configurar-se-á uma parceria entre a referida escola e o Programa de Pós-Graduação ao qual o pesquisador está vinculado.

A unidade escolar, representada por seu Conselho de Escola e por sua diretora, comprometem-se a apresentar ao pesquisador os documentos que lhes forem solicitados e ainda, consentir, se necessário, outros procedimentos de coleta de dados, desde que comunicados por escrito, com antecedência de no mínimo três dias úteis e mediante autorização dos envolvidos.

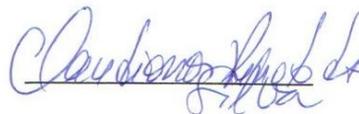
Estando as partes acordadas, subscrevem:

Araraquara, 11 de Agosto de 2010



Patrícia Aparecida Martins Andrada

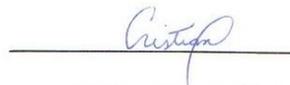
Presidente do Conselho da EMEF Profª Maria de Lourdes da Silva Prado



Claudionor Renato da Silva

Aluno do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos

Testemunha:



Cristiane Fontes de Oliveira

Diretora da Escola Profª Maria de Lourdes da Silva Prado.