

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL E MEIO AMBIENTE**

**CÁSSIA REGINA DOS SANTOS**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO:  
DO REAL AO IDEAL**

**ARARAQUARA - SP  
2020**

**CÁSSIA REGINA DOS SANTOS**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO:  
DO REAL AO IDEAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente, curso de Mestrado, da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente.

Área de Concentração: Desenvolvimento Territorial e Alternativas de Sustentabilidade

**Orientada:** Cássia Regina dos Santos

**Orientadora:** Maria Lúcia Ribeiro

**Coorientador:** José Maria Gusman Ferraz

**ARARAQUARA - SP**

**2020**

## FICHA CATALOGRÁFICA

S234e Santos, Cássia Regina dos

Educação ambiental e educação infantil do campo: do real ao ideal/  
Cássia Regina dos Santos. – Araraquara: Universidade de Araraquara,  
2020.

127f.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em  
Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente- Universidade de  
Araraquara-UNIARA

Orientador: Profa. Dra. Mária Lúcia Ribeiro

Coorientador: José Maria Gusman Ferraz

1. Educação infantil. 2. Educação ambiental. 3. Assentamento.  
I. Título.

CDU 577.4

## FOLHA DE APROVAÇÃO

NOME DO(A) ALUNO(A): *Cassia Regina dos Santos*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente, curso de Mestrado, da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente.

Área de Concentração: Desenvolvimento Territorial e Alternativas de Sustentabilidade.

### BANCA EXAMINADORA



---

*Prof. Dr. Reginaldo Anselmo Teixeira*  
UNESP - Araraquara



---

*Prof. Dra. Thauana Paiva de Souza Gomes*  
Centro Universitário Estácio – Ribeirão Preto



---

*Prof. Dra. Maria Lúcia Ribeiro*  
UNIARA – Araraquara

Araraquara – SP 22 de abril de 2020.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe por ter me permitido a vida e por conceder-me o direito a vivê-la em comunhão com a natureza.

Ao meu pai (in memoriam) por deixar-me por herança o amor à natureza.

Ao meu irmão Sandro por me ajudar na revisão final.

Aos meus filhos Inawaty, Mayaní e Iuna por me permitirem cursar o nível superior concomitantemente com eles.

Ao povo indígena Karipuna do Amapá que tanto me ensinou sobre a simplicidade da vida e sobre o mundo, sobre o ser, o ter e a felicidade de viver um dia de cada vez. Uma faculdade de vida.

Aos amigos do assentamento Bela Vista do Chibarro, Silvani e Ana Flávia, que tanto me incentivaram a iniciar este mestrado e, em especial, ao amigo Reginaldo Anselmo, primeiro doutor assentado em Araraquara, que por diversas vezes me auxiliou nessa trajetória.

À minha diretora, Fernanda, pela compreensão e colaboração.

À professora doutora, minha orientadora, Maria Lúcia Ribeiro, pela paciência e persistência em minha orientação.

Ao Professor doutor José Maria Gusman Ferraz por ser luz na minha caminhada.

À UNIARA e à CAPES por me possibilitarem a bolsa de estudos, em razão da qual me dediquei melhor à minha pesquisa.

Em especial agradeço a Olga Maria, minha netinha, que recém chegou a este mundo, incentivando-me, desta forma, a lutar com afinco por um mundo melhor.

## RESUMO

A presente pesquisa destaca a importância da Educação Ambiental (EA) crítica na Educação Infantil (EI) do Campo, uma educação para além da lógica capitalista imposta, que possa auxiliar na mudança urgente de paradigma, transformar a visão etnocêntrica para uma visão holística de mundo e contribuir com a análise e solução dos problemas socioambientais locais. Objetiva-se conhecer como a EA está inserida em uma unidade de EI do Campo, quais concepções de EA estão presentes na prática pedagógica e se existe correlação com os enfoques dados, à educação, pelos movimentos sociais. O estudo documental, de abordagem qualitativa buscou compreender as práticas de EA aplicadas a duas turmas de educação infantil de uma unidade de EI do Campo, na cidade de Araraquara-SP. Utilizou para tanto, a análise de registros em diários de classe de 2004 a 2018, de portfólios e de documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o currículo. Os dados foram interpretados por meio da construção de indicadores e organizados em quadros e gráficos. A EA se faz presente em todos os anos, de acordo com o PPP, no entanto as concepções de Educação Ambiental Conservacionista e Educação Ambiental Crítica coexistem. Observou-se um declínio temporal quanto ao número de projetos, de temas trabalhados e, até mesmo, do contato direto das crianças com a natureza. Constatou-se que há diferenças entre as práticas das professoras quanto a quantidade de temas registrados e a relevância dada à EA. A EA Crítica é considerada a ideal pelos movimentos sociais, no entanto, embora haja esforço das professoras há necessidade de formação continuada nas áreas de EA e Educação do Campo para que de fato a prática seja crítica. Há precisão de assegurar que a Escola do Campo não sofra interferências de programas educacionais urbanos.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Educação Ambiental; Assentamento.

## ABSTRACT

This research highlights the importance of Critical Environmental Education (EE) in Early Childhood Education (ECE) at Campo, an education beyond the imposed capitalist logic, which can assist in the urgent paradigm shift, transforming the ethnocentric view to a holistic world view and contribute to the analysis and solution of local socio-environmental problems. The aim is to know how the EE is inserted in an ECE unit at Campo, which concepts of EE are present in the pedagogical practice and if there is a correlation with the approaches given by social movements to education. The documentary study, with a qualitative approach, sought to understand the EE practices applied to two classes of Early Childhood Education at an ECE unit at Campo, in the city of Araraquara-SP. For that purpose, school record books were analysed since 2004 to 2018, as well as portfolios and documents such as the Pedagogical Political Project (PPP) and the curriculum. The data were interpreted through the construction of indicators and organized in tables and charts. EE is present every year, according to the PPP, however the concepts of Conservationist Environmental Education and Critical Environmental Education coexist. There was a temporal decline in the number of projects, themes worked on, and even the direct contact of children with nature. It was found that there are differences between teachers practices regarding the number of registered themes and the relevance given to EE. Critical EE is considered ideal by social movements, however, although there is an effort by the teachers, there is a need for continued training in the areas of EE and Rural Education so that the practice is indeed critic. There is a need to ensure that the Campo's School is not affected by urban educational programs.

**Keywords:** Early Childhood Education; Environmental Education; Settlement.

# SUMÁRIO

1.	APRESENTAÇÃO .....	9
1.1	A PESQUISADORA E O OBJETO DE PESQUISA .....	9
1.2	JUSTIFICATIVA .....	11
1.3	OBJETO, PROBLEMA E HIPÓTESE .....	12
1.4	REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
1.5	OBJETIVOS.....	17
1.5.1	Objetivo geral.....	17
1.5.2	Objetivos específicos:.....	17
1.6	METODOLOGIA.....	17
1.6.1	Classificação .....	17
1.6.2	Espaço da pesquisa .....	18
1.6.3	Material e métodos.....	19
1.6.4	Procedimentos .....	20
1.6.5	Considerações sobre a pesquisa .....	22
2.	A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	23
2.1	CULTIVANDO A INFÂNCIA .....	23
2.2	UM JARDIM NA METRÓPOLE .....	26
2.3	NEM TUDO ERAM FLORES NOS CAMPOS DE ARARAQUARA-SP.....	30
3.	EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	36
3.1	DA LUTA À LEI.....	37
3.2	DERRUBANDO AS CERCAS DO LATIFÚNDIO DO SABER.....	41
3.2.1	Para que a vida nos dê flores, frutos (princípios da Educação do Campo).....	44
3.3	POR AQUI TAMBÉM BROTOU A SEMENTE DO SABER .....	49
3.4	DEMOROU, MAS AQUI CHEGOU .....	55
4.	EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....	57
4.1	EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA BREVE VISÃO HISTÓRICA.....	60
4.2	CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	65
4.3	A educação ambiental no contexto escolar.....	67
4.3.1	O projeto político pedagógico.....	72
4.3.2	O currículo.....	79
4.3.3	As atividades escolares .....	81
4.3.3.1	Os diários de classe .....	82



4.3.3.2	Os projetos .....	98
4.3.3.2.1	Projeto 1- Cores e Flores.....	98
4.3.3.2.2	Projeto 2- Bichinhos de jardim .....	105
	Projeto 2- Bichinhos de jardim .....	105
4.3.3.3	Os portfólios.....	109
4.3.3.3.1	Portfólio 1: Rio .....	109
4.3.3.3.2	Portfólio 2: Meio Ambiente .....	112
4.3.4	A construção de indicadores- a inserção da EA na El.....	114
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	119
	REFERÊNCIAS .....	121

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 CER Waldyr Alceu Trigo.....	19
Figura 2 Edifício da Escola Normal da praça.....	26
Figura 3 Escola Normal, saída para o recreio.....	27
Figura 4 Jardim de Infância- 1939.....	27
Figura 5 Grupo de alunos do Jardim de Infância, SP- 1924.....	28
Figura 6 Matéria jornalística- Parque Infantil- Araraquara- SP .....	30
Figura 7 Parque Infantil, Araraquara- SP .....	31
Figura 8 Parque Infantil Araraquara- SP .....	32
Figura 9 Crianças no Parque Infantil, Araraquara- SP .....	32
Figura 10 Plantio no Parque Infantil, Araraquara – SP. ....	32
Figura 11 Festa no Parque Infantil, Araraquara- SP.....	33
Figura 12 Registro de atividades em diário de classe.....	82
Figura 13 Desenho de observação .....	96
Figura 14 Projeto Cores e Flores .....	98
Figura 15 Chico e as crianças .....	102
Figura 16 Foto em frente à escola.....	103
Figura 17 Plantio.....	103
Figura 18 Plantio 2.....	104
Figura 19 Chico plantando com as crianças .....	104
Figura 20 Chico plantando.....	105
Figura 21 Projeto jardins .....	108
Figura 22 Trabalho de campo .....	110
Figura 23 Construção de maquete .....	111
Figura 24 Releituras de obra de arte e de fotografia.....	111
Figura 25 Letramento .....	112
Figura 26 Atividades de Educação Ambiental .....	112
Figura 27 Projeto Meio Ambiente .....	113
Figura 28 Registro de atividade.....	113

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Fundação das primeiras instituições de educação infantil, Araraquara- SP .....	34
Quadro 2 Requisitos para Educação Ambiental expressos em documentos legais .....	76
Quadro 3 Concepções de Educação Ambiental de acordo com a percepção de conceitos .....	78
Quadro 4 4ª etapa- Conteúdos expressos no currículo a EMEF do Campo "Prof. Hermínio Pagotto, assentamento Bela Vista, Araraquara- SP (2019) .....	79
Quadro 5 5ª etapa- Conteúdos expressos no currículo do CER "Waldyr Alceu Trigo" .....	80
Quadro 6 Levantamento das atividades registradas nos Diários de Classe: turma multisseriada (2004) .....	83
Quadro 7 Levantamento das atividades registradas nos Diários de Classe: 4ª e 5ª etapas (2005) .....	84
Quadro 8 Levantamento das atividades registradas nos Diários de Classe: 4ª etapa (2008)....	84
Quadro 9 Levantamento das atividades registradas nos Diários de Classe: 5ª etapa (2008)....	85
Quadro 10 Levantamento das atividades registradas nos Diários de Classe: 4ª etapa (2009)..	86
Quadro 11 Levantamento das atividades registradas nos Diários de Classe: 5ª etapa (2009)..	86
Quadro 12 Levantamento das atividades registradas nos Diários de Classe: 4ª etapa (2010)..	87
Quadro 13 Levantamento das atividades registradas nos Diários de Classe: 5ª etapa (2010)..	88
Quadro 14 Levantamento das atividades registradas nos Diários de Classe: 3ª e 4ª etapas (2011) .....	88
Quadro 15 Levantamento das atividades registradas nos Diários de Classe: 5ª etapa (2011)..	89
Quadro 16 Levantamento das atividades registradas nos Diários de Classe: 4ª etapa (2012)..	90
Quadro 17 Levantamento das Atividades Registradas nos Diários de Classe: 5ª Etapa- ano 2012) .....	91
Quadro 18: Levantamento das atividades registradas nos Diários de Classe 4ª etapa (2013)..	91
Quadro 19 Levantamento das atividades registradas nos Diários de Classe 5ª etapa (2013)...	91
Quadro 20 Levantamento das atividades registradas nos Diários de Classe 4ª e 5ª e Etapas (2014) .....	92
Quadro 21 Levantamento das atividades registradas nos Diários de Classe 5ª etapa (2016)...	93
Quadro 22 Levantamento das atividades registradas nos Diários de Classes 5ª etapa (2017) ..	93
Quadro 23 Levantamento das atividades registradas nos Diários de Classe 4ª etapa (2018)...	94
Quadro 24 Frequência de atividades de Educação Ambiental .....	97
Quadro 25 Indicadores de prática de Educação Ambiental: crítica ou conservadora?.....	115

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Projetos/ano .....	116
Gráfico 2 Temas/ano.....	117
Gráfico 3 Atividades externas .....	118

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ALESP</b>	Assembleia Legislativa do Estado São Paulo
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CER</b>	Centro de Educação e Recreação
<b>CNBB</b>	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
<b>DCNEA</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental
<b>DCNEI</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
<b>EA</b>	Educação Ambiental
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EI</b>	Educação Infantil
<b>EMEF</b>	Escola Municipal de Ensino Fundamental
<b>ENERA</b>	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
<b>FEPASA</b>	Ferrovias Paulista S/A
<b>FERAESP</b>	Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo
<b>FGV</b>	Fundação Getúlio Vargas
<b>IBAMA</b>	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
<b>ITESP</b>	Instituto de Terras do Estado de São Paulo
<b>INCRA</b>	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MA</b>	Meio Ambiente
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>MST</b>	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
<b>NUPEDOR</b>	Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNEA</b>	Política Nacional de Educação Ambiental

<b>PCNEI</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>PNERA</b>	Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PRONERA</b>	Programa Nacional de Educação na Reforma agrária
<b>UFSCAR</b>	Universidade Federal de São Carlos
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
<b>UNIARA</b>	Universidade de Araraquara
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
<b>SESI</b>	Serviço Social da Indústria
<b>SME</b>	Secretaria Municipal de Educação

## 1. APRESENTAÇÃO

### 1.1 A PESQUISADORA E O OBJETO DE PESQUISA

Sentada sobre o assoalho de madeira, reluzente pelo efeito da cera e do lustro com escovão, com o olhar fixo na tela do televisor preto e branco assiste a mais um episódio da saga de seu herói e justiceiro favorito, Jerônimo, o herói do sertão, distrai-se por um segundo ouvindo o apelo de um anfíbio.

Levanta-se de súbito e, apressadamente, calça a bota sete léguas enquanto prende à cintura o cinturão de couro e a bainha com o facão. Em desabalada carreira, rumo ao quintal com o ouvido acurado, procura a vítima pronta a socorrê-la.

A passos largos, passa pela goiabeira e pelo pé de amora, até chegar ao círculo de bananeiras, procura com os olhos agitadamente e embaixo do jambeiro avista a cobra amarela e preta (cobra d'água) engolindo a pequena rã. Num “zap” ligeiro degola a serpente com o facão e condoída reanima a pobre vítima.

Este foi um tempo de disputas, de luta entre o bem e o mal, um tempo de se fazer justiça, de desbravar a natureza, época na qual muitos acreditavam que a palavra tinha valor, que o importante era a honra de um homem. No mundo, ocorria a Guerra Fria.

A menina tinha, aproximadamente, nove anos de idade nos idos da década de setenta do século XX, assim como seus heróis, vivia em um meio inóspito, correndo o risco da convivência com animais peçonhentos, mas aprendera a amar a liberdade e a vida junto à natureza. Andar na mata, tomar banho no rio, no ribeirão, na cachoeira, fazia parte de sua rotina.

Uma infância sem muitos brinquedos, posto que o pai era ferroviário e eram em cinco filhos, mas jogava bola, bolinha de gude e pião, lutava no quarador com os meninos (seus irmãos, vizinhos e primos), andava nos trilhos do trem e corria pelo quintal sem blusa e sem chinelos, só de calcinha e, a bisavó, volta e meia ralhava a bisneta e reclamava à neta: “Jaci, ponha roupa nessa menina, parece uma índia”. Ela, a menina, não o era, mas carregava em seu sangue a descendência renegada naquelas palavras.

O ambiente rural colaborava para desenvolver a criatividade e a imaginação das crianças, brinquedos e brincadeiras eram construídos, eram tesouros guardados em buracos cavados nos troncos de bananeiras, casinhas construídas com galhos de árvores, pedaços de madeira viravam revólveres para o *bang bang*, bambu virava arco e flecha e da lata de óleo se construía os caminhõezinhos.

Na pequena cidade não havia educação infantil, aprendia-se as parlendas, cantigas de roda e adivinhas com as crianças mais velhas e outras coisas - como arrumar bicicleta ou atirar de espingarda - aprendiam-se com os pais, que costumavam caçar para ajudar no sustento da casa.

A escola ficava um pouco distante, um pedaço do caminho era percorrido pelos trilhos e outro tanto, ao cortar caminho, atravessava o pasto, e foi lá que a menina aprendeu que o “homem” era o único ser racional, que a natureza deveria ser desbravada e estava a serviço do “homem”. Ocorre que os filmes de faroeste norte-americanos, que essa garota cresceu assistindo, trouxeram descrença destes valores. Havia, retratados neles, o desrespeito aos indígenas e aos animais, atitudes com as quais não concordava jamais.

Assim vivi minha infância, cresci visualizando as serras cobertas pela floresta de Mata Atlântica que rodeiam o Vale do Ribeira, banhando-me no rio Juquiá, rio que também denomina a cidade onde cresci, e que desagua no Ribeira de Iguape.

Adolescente, comecei a sonhar com a Universidade, no entanto, um sonho quase inatingível para os menos favorecidos economicamente. Sem outras opções, cursei simultaneamente o segundo grau (colegial) e o magistério, para caso não conseguisse sair da cidade para estudar, tivesse uma profissão.

Em 1982, formei-me professora e fui morar em São Paulo, com uma tia da parte materna, contudo, estudar tornou-se inviável frente ao estresse de viver na cidade grande e trabalhar para o sustento próprio.

Então, desisti e fui ser “justiceira”, voltar não fazia parte de meus planos. Foi minha bisavó, despertando-me para a relação entre o prazer da liberdade e os hábitos dos povos indígenas, os filmes de faroeste nos quais os nativos tinham seu território invadido e defendiam-no em lutas injustas e, uma professora de história, a qual eu admirava muito, ao me contar sobre sua experiência de um mês de convivência em uma “tribo”, conduziram-me ao segundo sonho de vida: conhecer e morar com os indígenas.

Em 1984, tornei-me indigenista, convivi por três anos entre os Karipuna na reserva do Uaçá, na cidade do Oiapoque, estado do Amapá. Foram tempos felizes, até que me apaixonei, casei-me e, por motivos de força maior, fui obrigada a deixar o trabalho que tanto amava.

Entre idas e vindas, convivendo com outros povos do Amazonas, desisti definitivamente de morar no Norte por ocasião do nascimento de meu terceiro filho, quando então passei a me dedicar à criação deles, ao mesmo tempo em que tentava fazer um trabalho de relevância social na cidade de Juquiá, no entanto, o sonho da universidade nunca me abandonou. Divorciada e com três filhos para criar, procurava um lugar que proporcionasse um futuro melhor aos meus



filhos e, desta forma, em 2002 mudei-me para Araraquara. Quando minha primogênita atingiu a idade de prestar vestibular, sabendo que havia isenção da taxa e que o governo havia instituído as cotas, resolvi acompanhá-la no vestibular, mesmo sem ter me preparado.

O sonho se realizou, aprovada na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP), passei a cursar pedagogia. A felicidade era enorme, assim como a sede do saber e o encantamento. Após formar-me na graduação, cursei por mais dois anos a especialização em Educação Especial e em seguida cursei a pós-graduação (Latu Sensu) em psicopedagogia. Antes mesmo de passar no vestibular fui admitida, por meio de concurso público, pela prefeitura de Araraquara como professora da educação infantil e escolhi lecionar no Assentamento Bela Vista do Chibarro, localizado na zona rural de Araraquara- SP. Sempre gostei do rural, talvez represente um simples retorno a infância.

Neste ínterim, meus filhos também se formaram e seguiram suas vidas, após oito anos lecionando no assentamento, mudei-me para a agrovila, construída em um período anterior ao assentamento, quando as terras ainda faziam parte de uma fazenda, neste local moro há mais de três anos. Aqui passei a conviver com problemas ambientais tais como a monocultura de cana, o largo uso de agrotóxicos, dentre outros.

Em 2018, participei de um curso de formação continuada em Educação Ambiental, promovido pela Prefeitura Municipal em parceria com a Universidade de Araraquara (UNIARA). Neste, a professora dra. Vera Bota comunicou aos professores presentes que o processo de seleção para o Mestrado estava aberto, desta forma, cheguei ao curso de Mestrado em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente da UNIARA.

O curso de formação continuada reportou-me a minha infância e ao convívio com a natureza, fez-me refletir sobre a evolução de meu pensamento referente à Educação Ambiental, mas, principalmente, levou-me a crer na necessidade de rever e avaliar a minha prática de ensino de EA na educação infantil. Sendo assim, por que não avaliar a prática de ensino acerca da EA na Educação Infantil do Campo? Pois sim, este seria o tema da minha dissertação de mestrado

## 1.2 JUSTIFICATIVA

A degradação ambiental é consequência de um paradigma de sociedade baseado no consumismo, uma lógica que prima pela aquisição excessiva de produtos com obsolescência programada. A produção desenfreada explora recursos naturais sem limites, desconsiderando interesses ecológicos e colocando em risco a existência humana.

Ante a este problema, torna-se necessária uma mudança, faz-se necessário construir uma nova relação - mais solidária - do ser humano entre si e com a natureza. Na busca de soluções, a educação é ferramenta primordial na aquisição de novos conhecimentos, na compreensão de questões culturais, econômicas e sociais que possam conduzir a um novo modelo de relação mais justo, equilibrado e sustentável.

Após a primeira formação sobre Educação Ambiental (EA), específica para educadores do campo, realizada na Universidade de Araraquara (UNIARA) em 2018 - curso com duração de dois dias – ficou clara a importância do conhecimento teórico sobre o tema e a carência de formação específica para a EA na modalidade de Educação Infantil (EI) do campo. A partir de então, surgiu o questionamento: quais concepções de EA estão presentes na prática pedagógica?

Uma EA, condizente com a realidade e os problemas que a comunidade assentada enfrenta, necessita de estudos sobre os pressupostos teóricos e análise das práticas docentes, para que se torne possível avaliar uma trajetória e repensá-la, caso haja necessidade. Além disto, ela deve atender as especificidades da EI e os anseios dos movimentos sociais.

Portanto, justifica-se a preocupação com as práticas de EA na EI do campo e com a formação desses novos sujeitos ecológicos/ históricos que poderão vir a transformar o mundo de uma forma positiva.

### 1.3 OBJETO, PROBLEMA E HIPÓTESE

A pesquisa aborda como objeto de estudo as concepções teóricas e as práticas pedagógicas referentes à EA em uma unidade de EI do campo na cidade de Araraquara, estado de São Paulo; buscou-se compreender a forma que esses profissionais trabalham a EA na EI do campo, quais concepções de EA estão presentes nas atividades pedagógicas. E por fim, verificar se tais práticas estão em consonância com os ideais dos movimentos sociais que preconizam a EA como tema central das Escolas do Campo.

Uma EA condizente com a realidade e os problemas que a comunidade assentada enfrenta, necessita de estudos sobre os pressupostos teóricos e análise das práticas docentes.

Este estudo, portanto, poderá contribuir para a reflexão sobre a prática e uma melhoria da qualidade do ensino de EA na EI do campo e na formação de professores.

A hipótese da pesquisadora é que nas práticas pedagógicas das professoras as concepções de EA se fazem presentes, contudo, alternam-se de acordo com os temas trabalhados. A reflexão pode tornar tais práticas conscientes e desta forma podem ser

aperfeiçoadas e estarem em consonância com os verdadeiros princípios da Escola do Campo, conforme anseios dos movimentos sociais.

#### 1.4 REFERENCIAL TEÓRICO

Para Capra (1982), que o desemprego, a inflação, a violência, a crise energética, a poluição, os desastres ambientais, dentre outros fatores, são facetas de uma só crise, a qual ele denomina de crise de percepção. Para o autor, esta crise resulta do equívoco de uma visão cartesiana-newtoniana aplicada à realidade presente, que já não condiz com esta visão obsoleta, visto que vivemos em um mundo globalizado, interligado, que requer uma perspectiva ecológica abrangendo aspectos biológicos, psicológicos, sociais e ambientais como interdependentes. Segundo este autor, há a necessidade de se estabelecer um novo modelo de sociedade, na qual busque-se compreender os fenômenos na sua totalidade.

Precisamos, pois, de um novo "paradigma" — uma nova visão da realidade, uma mudança fundamental em nossos pensamentos, percepções e valores. Os primórdios dessa mudança, da transferência da concepção mecanicista para a holística<sup>1</sup> da realidade, já são visíveis em todos os campos e suscetíveis de dominar a década atual. (CAPRA, 1982, p.8).

Segundo Leff (2009):

A complementaridade dos valores objetivos e subjetivos atribuídos à natureza na construção de uma racionalidade ambiental demanda novas aproximações que permitam integrar a valoração das condições ecológicas de sustentabilidade e os significados e sentidos da natureza construídos a partir da cultura — através das identidades que se forjam na relação entre o material e o simbólico — que se expressam nos direitos comunitários e ambientais das populações indígenas e camponesas para a reapropriação de seu patrimônio de recursos naturais (ver capítulo 8, infra). Dessa maneira, apresenta-se a necessidade de desconstruir a racionalidade econômica, abrindo novas perspectivas para a construção de uma racionalidade ambiental orientada por um ecossocialismo democrático e sustentável. (LEFF, 2009, p. 61).

De acordo com Tiriba (2010) a crise moral e espiritual que vivemos na atualidade está baseada em uma visão antropocêntrica de que somos uma espécie superior e que seres e entes nos pertencem. Para além disto, critica a escola como reprodutora de uma visão do planeta como fonte inesgotável de recursos para a produção de mercadorias.

---

<sup>1</sup> A palavra holística foi criada a partir do termo holos, que em grego, significa “todo” ou “inteiro”

Como as práticas pedagógicas reproduzem essa visão de mundo? Indo além: se o divórcio entre seres humanos e natureza está na origem das dicotomias que caracterizam a visão de mundo moderna, como as Instituições de Educação Infantil (IEI) materializam, em seu cotidiano, este distanciamento do mundo natural? Como, nessas circunstâncias, ensiná-las a amar e a preservar a natureza? (TIRIBA, 2010, p.2).

Sendo assim, a escola tem o papel fundamental de compreender a realidade na qual está imersa e buscar transformá-la por meio da educação. Nesse contexto, quanto mais nova a criança, maior seria a possibilidade de mudanças profundas.

Lea Tiriba (2010) afirma que nas creches e pré-escolas, as crianças colhem suas primeiras impressões, sensações e sentimentos, sendo, portanto, locais privilegiados para ensinar e aprender principalmente as dimensões ambientais e culturais.

Numa situação de emergência planetária, não basta que as crianças aprendam os princípios da democracia, da cidadania, do respeito aos direitos e às diferenças entre nós, seres humanos. Também é nosso papel ensiná-las a cuidar da Terra. (TIRIBA, 2010, p.1).

A EA, de acordo com a lei 12.608, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 2012, deveria estar incluída, de forma integrada aos conteúdos obrigatórios nos currículos do ensino fundamental. Desta forma, o ensino de EA na EI estaria assegurado obrigatoriamente. No entanto, por meio da lei nº 13.415, de 2017<sup>2</sup>, o ensino de EA torna-se optativo.

A EA está prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais, contudo, a formação de professores nesta área específica é praticamente nula, conforme Bonotto (2003).

A EI é, de acordo com Couto (2017) uma importante etapa da formação do indivíduo, podendo propiciar à criança resultados efetivos para toda a vida; assim, a EA, desde que seja uma prática coerente com os pressupostos teóricos, crítica, reflexiva e política, que considere a realidade local, poderá ser transformadora.

Como esta pesquisa foi realizada em uma instituição escolar de atendimento da primeira infância, localizada em um assentamento da Reforma Agrária, devemos considerar não só a localidade, mas também uma nova modalidade de educação denominada Educação do Campo.

Segundo Caldart (2009), é fundamental para compreensão da constituição histórica da educação do campo, o seu vínculo com as lutas por educação nas áreas de reforma agrária, já

---

<sup>2</sup>Art. 26 – § 7º - Trata temas transversais: A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput. (Redação dada pela Lei nº13.415, de 2017.)

que a educação do campo nasce como crítica à situação educacional do povo que trabalha e vive no/do campo e tem vínculo com as lutas sociais.

A Educação do campo nasceu, segundo Caldart (2009), como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo.

Esta crítica nunca foi à educação em si mesma porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país. Ou seja, precisamos considerar na análise que há uma perspectiva de totalidade na constituição originária da Educação do campo. E tratou-se primeiro de uma crítica prática: lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela aconteça. (...). (CALDART, 2009, p. 39)

A identidade de uma escola do campo, segundo Araújo (2007) pressupõe valores, princípios e concepções, coerentes com a política educacional e as necessidades da escola e da comunidade, uma prática pedagógica que diminua a distância entre o real e o ideal.

O Projeto Político Pedagógico na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) do Campo “Prof. Hermínio Pagotto”, na qual o Centro de Educação e Recreação (CER) é um anexo, foi implantado como fruto de conquista popular, no início do ano letivo de 2002, com a municipalização da escola e a extensão do ensino fundamental, instituindo um Programa de Educação do Campo, como aponta Brancaloni (2010). O projeto foi construído de maneira democrática, contando com ampla participação de todos os segmentos, educandos, educadores, pais e representantes da comunidade, inclusive com o auxílio das universidades.

A EI do campo foi implantada no município de Araraquara em 2006, de maneira improvisada, utilizando os espaços das EMEFs. O prédio adequado às especificidades da Educação Infantil só foi inaugurado em 2011.

O presente projeto de pesquisa está inserido na linha de pesquisa “Dinâmicas Territoriais, Políticas Públicas e Vulnerabilidade Social”, tendo em vista investigar uma modalidade de educação que ocorre no território denominado campo, implantada e orientada por uma política pública que objetiva uma formação diferenciada (CADERNO DE EDUCAÇÃO n. 8, 1996). Nem sempre, contudo, há coerência entre a educação do campo com as políticas educacionais, estas por vezes interferem diretamente neste processo de educação popular e conseqüentemente nas dinâmicas territoriais das comunidades.

O movimento social que se destaca na luta por uma educação do campo é o Movimento dos Sem Terra (MST), no qual a educação preconizada é emancipatória e filosófica. Uma

grande base de apoio na construção da pedagogia utilizada pelo MST foi o teórico e escritor, de renome internacional, Paulo Freire, por meio dos conceitos expressos em suas obras, tais como a Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Libertação e Pedagogia da Autonomia. Outra fonte utilizada por este movimento social foi a Pedagogia Histórico Crítica, criada pelo teórico Demerval Saviani. Esta teoria é baseada no materialismo histórico dialético, fundamentada na visão crítica do capitalismo e tida como uma teoria importante para a emancipação humana.

A pedagogia histórico-crítica entende a educação como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2016, p. 21).

Portanto, pensar a Educação Ambiental nas escolas do campo exige, de acordo com seus preceitos, um olhar crítico, o repensar comportamentos, atitudes e valores, além de uma participação consciente no contexto social com a propositura de novas práticas.

Assim, nossa argumentação vai no sentido de reforçar que as práticas educativas articuladas com a problemática ambiental não devem ser vistas como um adjetivo, mas como parte componente de um processo educativo que reforce um pensar da educação orientado para refletir a educação ambiental num contexto de crise ambiental, de crescente insegurança e incerteza face aos riscos produzidos pela sociedade global, o que, em síntese, pode ser resumido como uma crise civilizatória de um modelo de sociedade (...) este processo educativo deve ser capaz de formar um pensamento crítico, criativo e sintonizado com a necessidade de propor respostas para o futuro, capaz de analisar as complexas relações entre os processos naturais e sociais e de atuar no ambiente em uma perspectiva global, respeitando as diversidades socioculturais. (JACOBI, 2005, p.243).

Desta forma, à educação destina-se importante papel e o desafio que demanda a urgência de novos saberes para compreender os processos sociais complexos e os riscos ambientais que se intensificam dia a dia. Repensar as práticas sociais e a função dos educadores na formação de um “sujeito ecológico”, de acordo com Carvalho (2004), torna-se um espaço estimulante.

A educação que se apresenta como uma alternativa para a superação da crise ambiental, promovendo as mudanças necessárias para evitar uma catástrofe no planeta, é a EA: necessária para que a humanidade ultrapasse esse modelo de sociedade mecanicista, para que o ser humano possa perceber-se como um ser integrante de um sistema complexo, aprenda a respeitar a

natureza e seus pares, compreenda que os recursos naturais são finitos e que, portanto, há necessidade da redução de consumo.

A EA é fator essencial para uma mudança de paradigma, no entanto, tanto Dias (2017) quanto Reigota (2006) afirmam que o conceito de EA não é unânime, que diferentes concepções de EA coexistem na atualidade.

Layrargues e Lima (2014) discorrem sobre as diversas concepções de EA agrupando-as em 3 macrotendências Conservadora ou Conservacionista, Pragmática e Crítica. A compreensão do histórico da EA e de suas concepções é fundamental para que a EA possa fazer diferença, enquanto educação, e cumprir de fato o seu papel.

É neste sentido que a presente pesquisa foi realizada.

## 1.5 OBJETIVOS

### 1.5.1 Objetivo geral

- avaliar como a EA é inserida na EI do Campo, por meio da construção de indicadores, em um Centro de Educação (CER).

### 1.5.2 Objetivos específicos:

- analisar o trabalho das docentes da EA na EI, por meio do material produzido em um CER localizado no município de Araraquara, no período de quinze anos;
- identificar as concepções de EA expressas nas práticas;
- verificar se existe correlação entre a EA e os enfoques dos Movimentos Sociais.

## 1.6 METODOLOGIA

Está apresentada, a seguir, a trajetória percorrida para a realização deste estudo, as etapas da pesquisa, a localização da área de estudo, a coleta de dados, método e procedimento de análise.

### 1.6.1 Classificação

O presente estudo utiliza fontes primárias, portanto, é uma pesquisa documental.

A abordagem é qualitativa e tem como foco as concepções de EA. O objeto é a prática pedagógica desenvolvida em EA em uma unidade de EI do campo. Buscou-se compreender o fenômeno a partir de seu acontecer histórico.

### **1.6.2 Espaço da pesquisa**

O Centro de Educação e Recreação (CER) “Waldyr Alceu Trigo” é uma unidade de EI do campo, localizada na zona rural do município de Araraquara- SP, distante cerca de 17 km do centro da cidade, que, por sua vez, está localizada a 21°47'40'' de latitude sul e 48°10'32'' de longitude oeste.

A instituição foi construída no coração da agrovila do assentamento de Reforma Agrária Bela Vista do Chibarro, inaugurada em 22 de março de 2011; a unidade atende a crianças de 0 a 5 anos, cujos pais trabalham com a agricultura familiar ou na cidade, a maioria com venda de produtos agrícolas ou prestação de serviços.

A unidade atende em média 50 (cinquenta) crianças e sua estrutura física é composta por: um pátio, um lactário (com fogão, geladeira, pia), uma sala de berçário (uma sala com berços, brinquedos, cadeiotes, sala de banho e um banheiro), uma sala de multimeios (que contém aparelho de som, televisão e brinquedos), uma sala estruturada (que possui mesas e cadeiras, minibiblioteca, jogos e brinquedos pedagógicos), dois banheiros infantis com local para banho, um banheiro para cadeirante adulto, sala de almoxarifado, uma lavanderia e uma área vasta externa arborizada que contém um tanque de areia, uma casinha de madeira com escorregador e balanços.



Figura 1 CER Waldyr Alceu Trigo



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (2018)

O CER conta com onze funcionárias, quatro professoras, duas cozinheiras e uma pessoa encarregada da limpeza.

### 1.6.3 Material e métodos

A amostra compreende as práticas pedagógicas de EA que foram aplicadas pelas docentes da CER estudada, em duas etapas da EI (4ª e 5ª etapas- crianças de 4 e 5 anos): para tanto foram analisados os diários de classe, instrumentos que contém registros de conteúdos ministrados ao longo de 15 anos, sendo o período delimitado entre 2004 a 2018.

Os documentos utilizados para a produção desta pesquisa foram os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), os Currículos da EI, os Planejamentos Pedagógicos, os Diários de Classe das docentes e os portfólios.

A coleta de dados foi realizada por meio de diversas visitas ao arquivo da instituição, onde se buscou observar e anotar todas as atividades de EA registradas nos diários de classe das professoras. Na sequência os conteúdos referentes à EA, no currículo, foram identificados e registrados, o PPP da escola e os portfólios sofreram o mesmo processo.

Para melhor compreensão dos dados, foram construídos dezoito quadros, um para cada diário pesquisado, nos quais se apresentam os temas e o período em que foram trabalhados pelas professoras, conforme os registros.

Para a construção dos indicadores que nortearam o trabalho, buscou-se apoio nas obras de estudiosos da EA como Layrargues e Lima (2014), Tiriba (2010), Carvalho (2014), Reigota (2014) dentre outros. Como parâmetros foram utilizadas duas das três Macrotendências de EA estabelecidas por Layrargues e Lima (2014).

Este estudo considera as atividades, os temas, as práticas de EA utilizadas e a frequência com que são apresentados nos diários de classe, os recursos utilizados e as estratégias.

As atividades foram classificadas de acordo com as concepções de EA Conservacionista e a EA Crítica e a partir do resultado foi realizada a triangulação dos dados e análise comparativa entre os diferentes diários. A partir da compilação dos dados foram construídos e interpretados os gráficos.

A EA utilizada como parâmetro ideal, para interpretação dos resultados, foi a Educação Ambiental Crítica, aquela que busca uma reeducação de valores, atitudes e afetividade com o meio ambiente. E a definição de criança pressupõe um sujeito sócio-histórico-cultural, ser pensante e participante do processo educativo.

#### **1.6.4 Procedimentos**

Inicialmente foi realizada uma vasta pesquisa bibliográfica nas áreas de EI, EA e Educação do Campo para a escolha do referencial teórico.

Em um segundo momento, a pesquisa foi direcionada para a legislação pertinente à EA na EI. A partir desse levantamento, foi realizado o trabalho de campo para a coleta de dados por meio de dois procedimentos distintos e concomitantes: a análise de documentos primários da unidade escolar, como o PPP, o currículo e a observação das atividades de EA registradas em diários de classe e portfólios das professoras.

Com base na pesquisa bibliográfica foram criados quadros de indicadores que permitiram interpretar os dados coletados. Para analisar o PPP foi criado um quadro de requisitos para a EA expressos na legislação. Os documentos legais pesquisados foram a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

Os requisitos para EA expressos em documentos legais são: abordar o ambiente na totalidade e em sua interdependência, proporcionar aquisição de habilidades, promover a consciência crítica e o conhecimento, descobrir causas reais da degradação, promover o diálogo, utilizar abrangência do local ao global, utilizar enfoque humanista, procurar o

envolvimento da comunidade, promover a mobilização social e política, promover a mudança de valores, atitudes e comportamentos, promover o respeito à diversidade, utilizar tema transversal e a interdisciplinaridade e educar para uma visão holística. Por meio destes indicadores o PPP do CER “Waldyr Alceu Trigo” pôde ser explorado e analisado.

As concepções de EA, foram dispostas em dois quadros, o primeiro referente às concepções teóricas (concepções de EA de acordo com a percepção de conceitos), identificando as percepções de homem/natureza, de meio ambiente, de EA, de soluções e os objetivos das duas macrotendências de EA, que possibilitaram a análise do PPP e do currículo.

O segundo quadro dispõe sobre as concepções práticas de EA, indicadores que permitiram a análise da prática pedagógica, tais como o tipo de abordagem, os procedimentos, os objetivos, a abrangência, o conteúdo e as atividades.

As atividades registradas nos diários de classe também foram dispostas em quadros para facilitar a interpretação. Os temas mais frequentes foram contabilizados e dispostos em um novo quadro que demonstra a quantidade de vezes ao longo dos anos, em que o tema foi utilizado. A análise dos dados se complementa com a construção de gráficos.

A presente pesquisa está organizada da seguinte forma: Apresentação (e motivação para a realização da pesquisa), que contém em seu corpo a justificativa, o objeto de estudo, o problema e a hipótese, o referencial teórico e os procedimentos metodológicos.

No segundo capítulo, buscamos abordar a EI desde a sua criação na Alemanha até a chegada do Jardim de Infância em São Paulo capital, a implantação na cidade de Araraquara até a inauguração da primeira unidade de Educação Infantil, o CER do Campo “Waldyr Alceu Trigo” na zona rural do município de Araraquara. Os nomes citados neste subtítulo, que se referem à professores são fictícios.

No terceiro capítulo, abordamos a modalidade de Educação do Campo como uma educação que brota dos anseios dos movimentos sociais e sua luta por uma educação de qualidade que considere a realidade local e esteja a serviço do homem e da mulher do campo, compreendendo que a unidade de EI estudada se enquadra nesta realidade.

No quarto capítulo, buscamos compreender a Educação Ambiental, sua trajetória histórica, suas vertentes e suas diferentes concepções.

Nas considerações finais, descrevemos como a pesquisa nos leva a crer que as diferentes concepções de EA estão presentes nas práticas do ensino, além de apontar que, embora haja um grande esforço destas profissionais para fazer dessa prática uma constante na EI, ainda necessitam de formação para melhor compreensão dos princípios e objetivos, principalmente por sua prática se realizar em uma EI do campo.

### 1.6.5 Considerações sobre a pesquisa

Inicialmente, pretendia-se analisar as práticas de EA registradas em diários de seis turmas e em três escolas do campo e realizar entrevistas semiestruturadas com as atuais professoras. No entanto, imprevistos aconteceram, um acometimento e a necessidade de intervenção cirúrgica levou a pesquisadora a um afastamento de três meses. Por outro lado, contribuiu também para a não realização e tal intento, a morosidade da Secretaria de Educação em conceder o afastamento legal, no início do curso, alegando que o curso de mestrado não era da área da educação, inclusive negando a possibilidade de promoção por títulos pelo mesmo motivo, apesar de o estudo ser relacionado diretamente à EI do campo.

Outrossim, houve grande morosidade quanto à permissão para realização do trabalho de campo e, por fim, sem aviso prévio, a pesquisadora sofreu cortes de salário e suspensão da dispensa, tendo descontado os dias que legalmente eram dias de dispensa concedida, o que lhe tomou muito tempo de vindas e idas à Secretaria de Educação e causou um grande desgaste emocional, além de prejuízo financeiro.

Todos estes imprevistos acabaram por cercear a pesquisa, ficando a mesma restrita ao CER “Waldyr Alceu Trigo”, com exceção dos portfólios, pois alguns foram cedidos por uma amiga professora, de seu arquivo particular, que lecionou nos primeiros anos da EI em uma outra escola do campo. Pelos motivos expostos, esta tornou-se uma pesquisa documental.

A negativa, por parte da Prefeitura Municipal de Araraquara, quanto à promoção e ao aumento de salário previstos por lei como direito conferido aos professores que concluem o mestrado, sob alegações que este mestrado não foi realizado na área de educação nos parece indicar como a EA pode ser percebida pelas autoridades como prática desvinculada da EI do campo.

## 2. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na primeira parte desse capítulo, buscou-se abordar brevemente o surgimento da educação infantil, ressaltando o pensamento de seus primeiros idealizadores no que diz respeito à aproximação da criança com a natureza, ideal preconizado por Rousseau em seu tratado filosófico e pelas práticas realizadas por Pestalozzi e Froebel (criador da primeira instituição de educação infantil).

Em seguida, apresenta-se um breve histórico da educação infantil pública no estado de São Paulo e em Araraquara até sua chegada aos campos desta cidade.

### 2.1 CULTIVANDO A INFÂNCIA

Segundo Ariès (1978), a infância é uma construção histórica. Pode-se observar que do período medieval até meados do século XII, por exemplo, a arte não retratava a infância, possivelmente porque não houvesse lugar para ela neste mundo, tal indiferença era uma consequência direta e inevitável da demografia daquela época, pois as crianças morriam em grande número.

O conceito de infância está relacionado ao desenvolvimento da instituição escolar, que a partir dos séculos XV e XVI se modifica e amplia-se tornando-se uma instituição essencial para a sociedade.

À medida que houve uma evolução da instituição escolar, desenvolveu-se paralelamente o sentimento de idade e de infância, como exposto por Ariès (1978).

No século XVIII, o filósofo iluminista Jean Jaques Rousseau escreve um tratado filosófico sobre a educação (Emílio ou Da educação) em dezembro de 1761, o volume foi impresso em Amsterdã, começando a ser distribuído em maio de 1762.

O Emílio é, conforme o autor várias vezes repetiu, um tratado. Um tratado consiste, segundo a história tem mostrado, em um texto de natureza filosófica cujo objetivo é instaurar uma nova proposição à respeito de um assunto, trazendo à luz o resultado de novas descobertas e rompendo com antigas concepções. (OLIVEIRA, 2012, p. 21).

Em “Emilio”, Rousseau narra a história de um jovem de origem privilegiada, retirado da sociedade para não ser corrompido por ela e levado para o campo a fim de ser educado.

Os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, dentre outras instituições sociais em que nos achamos submersos abafariam nele a natureza e nada poriam no lugar dela, segundo Rousseau (1995).

O educando estaria sob os cuidados de um preceptor que seria responsável por seus ensinamentos, embora este se desse muito mais pela própria experiência em ambiente natural-educação considerada, por Rousseau, como ideal.

“Observai a natureza e segui o caminho que ela vos indica. Ela erigisse seu temperamento mediante experiências de toda espécie, ela ensina-lhes desde cedo o que é pena e dor [...]” (ROUSSEAU, 1995, p. 22).

A obra de Rousseau, além de influenciar grandes teóricos através dos séculos é utilizada nos cursos de formação de pedagogos até os dias atuais, embora o próprio autor declarasse ser apenas um tratado filosófico.

Ocorre que embora Emilio fosse um tratado filosófico acabou por influenciar pedagogicamente grandes teóricos da educação, a obra de Rousseau até os dias atuais é utilizada nos cursos de pedagogia.

A relação entre o autor do Emilio e seus precursores – acima explicada – é, entretanto, do ponto de vista da história da pedagogia, mais tímida e discreta do que a relação entre ele e seus continuadores e críticos. Isso decorre do fato de que Rousseau, com seu tratado sobre educação, cria – ainda que inconscientemente – um tratado da pedagogia moderna; não, certamente, pela causa por que foi escrito, mas pelo efeito que produziu, [...]. (OLIVEIRA, 2012, p. 12).

Um educador de renome mundial influenciado por Rousseau foi Johann Heinrich Pestalozzi, nascido em Zurique, Suíça, no ano de 1746. Pestalozzi teve contato com as obras do iluminista ainda na juventude.

Fascinado pelas atividades que o avô exercia em prol dos mais necessitados, anos mais tarde, Pestalozzi decidiu estudar teologia e seguir o ministério evangélico. Iniciou seus estudos, mas, após algum tempo, mudou de idéia, pois não obteve êxito em um teste para a carreira ministerial. Essa, porém, não foi a principal razão que moveu a mudança de planos de Pestalozzi. Naquela época, circulavam clandestinamente os textos de Jean-Jacques Rousseau, pensador que havia se refugiado na Suíça após ter dois de seus livros condenados à fogueira (‘O Contrato Social’ e ‘Emílio’) e, por isso, estar fugindo da polícia. Para Rousseau, o homem é um ser bom por natureza, no entanto, está submetido à influência corruptora da sociedade. (SIQUEIRA, 2012, p.48).

Tal qual Rousseau, Pestalozzi ligava a educação ao campo e à natureza.

Entre 1798 e 1799, com sua experiência prática em Stans na Suíça, lidando com crianças muito pobres, em péssima situação de higiene e saúde, Pestalozzi (1996, p. 144) também se propôs seguir tão somente a natureza. No entanto, a imitação propugnada pelo pedagogo suíço não se limitava à natureza, mas também à educação doméstica. (OLIVEIRA, 2012, p. 26).

O objetivo deste educador era melhorar as condições de vida dos menos favorecidos por meio da educação, considerava a educação um estímulo à natureza de cada criança.

Pestalozzi, ainda que tenha trilhado um percurso todo próprio para chegar a formular sua autêntica teoria, inspirou-se certamente em Rousseau para suas investidas científicas. Se Rousseau teve a burguesia e a nobreza em vista quando escreveu o Emílio (e só depois, com Emílio e Sofia ou Os solitários colocaria seu aluno ideal na dureza do mundo), Pestalozzi e seu Leonardo e Gertrudes se instalaram na perspectiva do povo e do miserável, continuando a mesma educação de Rousseau e, inclusive, submetendo-a a uma tarefa prática. (OLIVEIRA, 2012, p. 26 e 27).

Pestalozzi falece aos 81 anos de idade, no dia 17 de fevereiro de 1827, não antes de influenciar outro educador de renome. Friedrich Froebel que nasceu aos 21 dias de abril em 1782 na Alemanha e viveu até o ano de 1852. Parte de sua vida transcorreu, como aponta Arce (2002), em uma época marcada por guerras e revoluções, tais como a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. Além de uma complexa correlação de forças de luta, devido à grande heterogeneidade quanto aos avanços e aos retrocessos nos campos econômico, político e sociocultural).

Nas sociedades europeias dessa época, conviviam duas concepções de educação, de acordo com Kishimoto, Pinazza (2007). Uma destas, advinda da burguesia defensora de um processo educativo como meio de conformar os indivíduos à ordem e ao espírito da burguesia e outra que emanava do povo e compreendia a educação como forma de promover a libertação da mente e da consciência para emancipação política.

Froebel seria o criador de uma nova modalidade de educação destinada à primeira infância, a qual denominou de *Kindergarden* (Jardim de infância).

“Um novo paradigma de educação, voltado às crianças de até sete anos e respeitando as especificidades da idade surge em 1840, quando Froebel inaugura seu primeiro *Kindergarden* em Blankenburg na Inglaterra”. (KULMANN, 2010, p.109).

Froebel utiliza a metáfora “Jardim de Infância” em uma comparação aos cuidados demandados tanto pelas plantas como pelas crianças:

[...] não é muito difícil adivinhar por que Froebel denominou assim as instituições voltadas para o trabalho educativo com crianças em idade pré-escolar: para ele, a infância, assim como uma planta, deveria ser objeto de cuidado atencioso: receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa. O jardim é um lugar onde as plantas não crescem em estado totalmente silvestre, totalmente selvagem, é um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira [...] (ARCE, 2002, p.108).

O pensamento educacional de Froebel, assim como o de Pestalozzi, compreende a formação do homem como um processo libertador e a educação como um meio de integrar o indivíduo à coletividade, tornando-o capaz de participar da vida política, social e econômica, responsável pela nova sociedade industrial e liberal, conforme exposto por Kishimoto, Pinazza (2007).

O Brasil acabaria por apaixonar-se por Froebel. Atualmente, no campo dos estudos de história da educação infantil e de suas instituições, muitos estudiosos procuram resgatar o florescer das ideias froebelianas em nosso país, dentre as fontes de pesquisa destes autores se destaca a Escola Caetano Campos em São Paulo, onde foi fundado o primeiro jardim-infância público do país, segundo Arce (2002). Como veremos a seguir:

Figura 2 Edifício da Escola Normal da praça



Fonte: Wilma, Blog ieccmemória, (2016).

## 2.2 UM JARDIM NA METRÓPOLE

De acordo com Kishimoto (1986), com a proclamação de Moraes (oligarca do café), Rangel Pestana (político do partido PRP-Partido da República Paulistana) foi escolhido para elaborar a proposta educativa do partido, que seria mais tarde executada por Antônio Caetano de Campos.

Nesta época a educação era vista como único meio para se atingir as mudanças sociais desejadas. Desta forma, por meio do decreto nº 27 de doze de março de 1890, foi elaborado o projeto de reforma da Escola Normal de São Paulo e criada a Escola Modelo, anexa à Escola Normal. Tinha por finalidade atender as normalistas e seus estágios, visando uma melhoria da qualidade da educação e consistia, a princípio, em classes primárias (Figuras 3 e 4).



Figura 3 Escola Normal, saída para o recreio



Fonte: Wilma, Blog ieccmemória,(2016)

O projeto incluía também um Jardim de Infância ou *Kindergarden* (Figura 3), que só foi instalado em 1896, destinado ao atendimento de crianças de quatro a seis anos de idade.

Figura 4 Jardim de Infância- 1939



Fonte: Wilma, Blog ieccmemória, (2016).

De acordo com Kishimoto (1986), o primeiro Jardim da Infância (Figura 4) surge como fruto do projeto político da burguesia do café, por meio de decreto datado de 2 de março de 1896, que em seu parágrafo único declara: “fica creado o Jardim da Infância junto a Eschola Normal da Capital, como preparo à Eschola Modelo, revogadas as disposições em contrário”. A inauguração acontece em 10 de maio de 1896, com grande concorrência- trezentos inscritos para cento e duas vagas.

Segundo Kuhlmann Junior (1994,), o Jardim de Infância da Escola Normal de São Paulo, durante seus primeiros anos, possuía um caráter elitista, atendendo somente as melhores famílias da capital.

Figura 5 Grupo de alunos do Jardim de Infância, SP- 1924



Fonte: Wilma, Blog ieccmemória, (2016)

Kishimoto (1986) afirma que no período de 1892 a 1930, conhecido como “anos dourados”, houve a expansão do movimento escolanovista, bem como das creches e escolas maternas no estado de São Paulo. A partir da lei Sampaio Doria, ocorre o estímulo inicial para a instalação de escolas maternas com participação social.

As creches e escolas maternas mantidas com auxílio do governo de São Paulo surgem a partir da década de vinte, com a promulgação da lei 1.750, de 8 de dezembro de 1920 que, em seu art. 1º & 1º específica: “Onde houver continuidade do ensino e o exigir as necessidades sociais, o governo instalará Escolas Maternas, de preferência junto às fábricas que ofereçam casa para instalação e alimento para as crianças.” (KISHIMOTO, 1986, p. 242).

Nota-se que a educação infantil destinada aos filhos de trabalhadoras possuía um diferencial, atentando-se mais cuidados do que a educação de fato e, é desta forma que ela se expande pelo estado e perde suas características froebelianas.

Uma nova instituição, o parque infantil, começa a se estruturar no município de São Paulo, vinculada ao recém-criado Departamento de Cultura (DC) com a nomeação de Mário de Andrade para a sua direção, em 1935, nela permanecendo até 1938, e de Nicanor Miranda para a chefia da Divisão de Educação e Recreio, cargo que exerce até 1945. Com a criação do DC, o parque infantil é regulamentado e inicia sua expansão, refreada em 1940, na gestão de Prestes Maia. Uma característica distinta da instituição era a sua proposta de receber no mesmo espaço as crianças de 3 ou 4 a 6 anos e as de 7 a 12, fora do horário escolar. O parque infantil, na década de 1940, expande-se para outras localidades do país como o interior do estado de São Paulo, o Distrito Federal, Amazonas, Bahia, Minas Gerais e Recife e Rio Grande do Sul. Em 1942, o DNCr projeta uma instituição que reuniria todos os estabelecimentos em um só: a Casa da Criança. Em um grande prédio seriam agrupados a creche, a escola maternal, o jardim-de-infância, a escola primária, o parque infantil, o posto de puericultura e, possivelmente, um abrigo provisório para menores abandonados, além de um clube agrícola, para o ensino do uso da terra. Os médicos do DNCr não se ocuparam apenas da creche, mas de todo o sistema escolar, fazendo valer a presença da educação e da saúde no mesmo ministério, só desmembradas em 1953, quando o DNCr passa a integrar o Ministério da Saúde até o ano de 1970, quando é substituído pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil. (KULMANN, 2000, p.9).

Kulmann Júnior (2.000) afirma que no estado de São Paulo, de acordo com a legislação, desde 1920 já havia a previsão de instalações de escolas maternais junto as fábricas, pois as mesmas eram destinadas aos operários, mais especificamente as mães trabalhadoras. No entanto, estas instituições eram alocadas à parte dos órgãos educacionais e as poucas empresas que ofereciam o espaço e a alimentação atendiam desde o berçário até a creche

Ocorre que, a educação infantil destinada aos filhos de trabalhadoras possuía um diferencial, estando mais voltada aos cuidados do que a educação de fato e é desta forma que ela se expande pelo estado e perde suas características froebelianas.

Uma nova instituição, o parque infantil, começa a se estruturar no município de São Paulo, vinculada ao recém-criado Departamento de Cultura (DC) com a nomeação de Mário de Andrade para a sua direção, em 1935, nela permanecendo até 1938, e de Nicanor Miranda para a chefia da Divisão de Educação e Recreio, cargo que exerce até 1945. Com a criação do DC, o parque infantil é regulamentado e inicia sua expansão, refreada em 1940, na gestão de Prestes Maia. Uma característica distinta da instituição era a sua proposta de receber no mesmo espaço as crianças de 3 ou 4 a 6 anos e as de 7 a 12, fora do horário escolar. O parque infantil, na década de 1940, expande-se para outras localidades do país como o interior do estado de São Paulo, o Distrito Federal, Amazonas, Bahia, Minas Gerais e Recife e Rio Grande do Sul. Em 1942, o DNCr projeta uma instituição que reuniria todos os estabelecimentos em um só: a Casa da Criança. Em um grande prédio seriam agrupados a creche, a escola maternal, o jardim-de-infância, a escola primária, o parque infantil, o posto de puericultura e, possivelmente, um abrigo provisório para menores abandonados, além de um clube agrícola, para o ensino do uso da terra. Os médicos do DNCr não se ocuparam apenas da creche, mas de todo o sistema escolar, fazendo valer a presença

da educação e da saúde no mesmo ministério, só desmembradas em 1953, quando o DNCr passa a integrar o Ministério da Saúde até o ano de 1970, quando é substituído pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil. (KULMANN, 2000, p.9).

Podemos observar que, segundo os autores, a EI no Brasil nasce e se expande em dois formatos diferenciados, um destinado à elite e preocupado com a educação das crianças e outro destinado aos “menos favorecidos” com fins assistencialistas, preocupado menos com a educação e mais com a saúde, com o trabalho e a recreação. No entanto, as duas modalidades eram urbanas.

### 2.3 NEM TUDO ERAM FLORES NOS CAMPOS DE ARARAQUARA-SP

Na cidade de Araraquara a história da Educação Infantil inicia-se em 1941, com a criação do Parque Infantil “Leonor Mendes de Barros” (Figura 5), que tinha por objetivo abrigar e proporcionar recreação às crianças oriundas das camadas populares e filhos de trabalhadores.

Figura 6 Matéria jornalística- Parque Infantil- Araraquara- SP

#### **Parque Infantil “Leonor Mendes de Barros”**

O Parque Infantil “Leonor Mendes de Barros”, de Araraquara, é sem dúvida, uma das grandes realizações da Prefeitura Municipal, tendo por finalidade, assistir, educar e recrear as crianças residentes na cidade.

Sua pedra fundamental foi lançada pelo saudoso Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Dr. Alvaro Guião, em 1 de Agosto de 1939, sendo inaugurado oficialmente a 12 de Abril de 1942, pelo então Interventor Federal, Dr. Fernando Costa, em visita oficial à Araraquara.

Ocupa uma extensa área de 25.204,06 mts.2, com uma área construída de 645,30 mts.2.

**Assistência Médica:** — Vela o Parque Infantil, pela saúde da criança, investigando as condições higiênicas de seu lar; encaminhando-as para as clínicas especializadas; fichando-as; convidando os pais para informarem sobre o regime de vida de seus filhos e cientificando-lhes de seu estado de saúde e distribuindo medicamentos àquêles que não podem adquiri-los.

Sua administração está entregue aos cuidados de sua Diretora Dr. Ana Vieira da Silva; Dr. Zalantino Casella, médico; Gastão de Freitas Almada e Mario Viana, Assistentes Técnicos dos Olhos; Otilia Fioretti, Jogos Esportivos; Maria Isabel Machado, recreação; Teresinha Madalena, educação infantil; Pêrcio Mendes e Elza Helena Lima, vigilantes e Lazaro Mendes, zelador.

Acham-se atualmente matriculadas 422 crianças, gosando de tôdas as regalias que o Parque confere, havendo um registro de 1.144 crianças matriculadas desde o seu início.

**Assistência Alimentar:** — Em cuidadosa pesquisa ficou demonstrado que tôdas as crianças frequentadoras do Parque, eram desnutridas, do que resultou instituir a Prefeitura Municipal, a merenda diária, constando de pão, carne, leite, requeijão, aveia, canjica, frutas e sopas.

Os legumes e verduras são colhidos no Parque, em hortas cultivadas pelas próprias crianças, favorecendo a estas o gosto pelo trabalho na forma de ótimo entretenimento. Recebem as crianças, aulas de educação física, canto, declamação, história, desenho, trabalhos manuais, jardinagem, marcenaria, modelagem, tecelagem, etc.

O Parque Infantil “Leonor Mendes de Barros”, de Araraquara, é por excelência um núcleo social de assistência à infância, prestando-se para levar àquêles pequeninos seres desprotegidos da fortuna, a alegria e o conforto que lhe foram negados por circunstâncias adversas, alheias à sua própria culpa ou vontade.

Fonte: Álbum de

O caráter assistencialista do parque infantil de Araraquara, nos idos de 1942, parece-nos evidente quando analisamos o texto elaborado por Nelson Martins de Almeida, exposto na figura 5. O texto nos revela que a finalidade da instituição era assistir, educar e recrear, no entanto, o currículo não menciona a educação escolar, ficando restrito à educação física, canto, declamação, marcenaria, jardinagem, trabalhos manuais dentre outros.

O autor refere-se aos educandos como “desprovidos da fortuna” e afirma que todos eram desnutridos. Além do caráter assistencial, este modelo de educação nos parece ter um caráter sanitário e higienista, demonstrando que a instituição tem preocupação com a higiene, inclusive a das moradias dos alunos. A direção e outros funcionários são ligados à área da saúde, conforme demonstra o texto, as profissões estão descritas. No entanto, a responsável pela EI não tem mencionada a sua profissão como professora.

Como podemos perceber a instituição preocupava-se com a assistência médica e alimentar, com o higienismo e com a formação para o trabalho, jardinagem, marcenaria, tecelagem e modelagem eram parte integrante do currículo.

Quanto à edificação, podemos observar que a mesma se dá nos moldes dos *Kindergaden* (Figura 6).

As crianças estavam em contato com a natureza. O espaço é amplo e arborizado.

Figura 7 Parque Infantil, Araraquara- SP



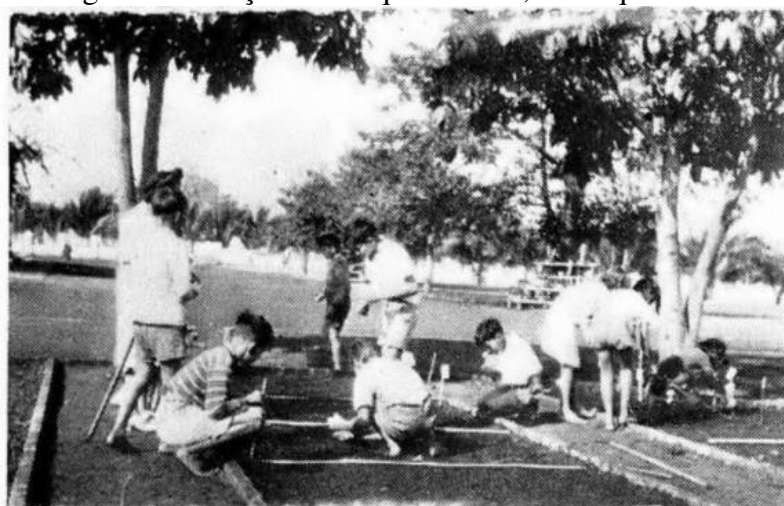
Fonte: Álbum de Araraquara (19480)

Figura 8 Parque Infantil Araraquara- SP



Fonte: Álbum de Araraquara (1948)

Figura 9 Crianças no Parque Infantil, Araraquara- SP



Fonte: Álbum de Araraquara (1948)

Figura 10 Plantio no Parque Infantil, Araraquara – SP.



Fonte: Álbum de Araraquara (1948)

A foto seguinte demonstra o grande número de crianças atendidas e, também nos revela que as crianças eram de diversas faixas etárias (Figura 11).

Figura 11 Festa no Parque Infantil, Araraquara- SP



Fonte: Álbum de Araraquara (1948)

De acordo com informações contidas no *site* da Prefeitura Municipal de Araraquara, até 1971, os Parques Infantis tinham como foco principal a recreação, conseqüentemente as professoras nem sempre possuíam formação adequada.

Em 1971, por meio da lei 1.1794 de 26 de julho, foram criados departamentos e diretorias, dentre os quais a Diretoria de Educação e Cultura. Esta nova diretoria orienta a criação de classes de pré-primário assim, a concepção assistencialista cede lugar a uma orientação educacional.

A nomenclatura também foi alterada, as instituições de Parque Infantil passaram a ser denominadas Centros de Educação e Recreação (CER), os (as) professores (as) teriam que ser habilitados nessa área e o atendimento seria por faixas etárias específicas: três, quatro, cinco e seis anos.

O Quadro 1 demonstra a criação das primeiras instituições de Educação Infantil no município de Araraquara e nos revela sua expansão.

De acordo com os dados abaixo, podemos observar que após a construção do Parque Infantil passaram-se dez anos até a inauguração da segunda instituição de EI e dezoito para a construção da terceira. Nota-se também que a partir de meados da década de oitenta ocorre uma ampliação expressiva destas instituições na cidade de Araraquara.

Dentre os fatores que possibilitaram a expansão da EI no Brasil estão a incorporação da mão de obra feminina pela indústria, a pressão popular e a crença no desenvolvimento econômico do Brasil.

Quadro 1 Fundação das primeiras instituições de educação infantil, Araraquara- SP

ANO	BAIRRO	INSTITUIÇÃO
1941	Santa Angelina	Parque Infantil Leonor Mendes de Barros
1951	São José	CER Carmelita Garcez
1969	Vila Xavier	Eloá do Valle Quadros
1972	Jardim Brasil	Dona Cotinha de Barros
1982	Jardim Morumbi	Eduardo Borges Coelho
	Santa Angelina	Cyro Guedes Ramos
	Vila Melhado	Maria Barcarola Filié
	Gavião Peixoto	Antonia C. Barsaglini
	Motuca	Oswaldo Thomaz de Aquino
1983	Jardim América	Rosa Ribeiro Stringhetti
	Selmi Dei	Maria Pradelli Malara

Fonte: Adaptado de Fraiz (2006)

É durante o Regime Militar (1964 a 1985), que se inicia uma nova fase de expansão das instituições destinadas a educação infantil, que será consolidada na Constituição de 1988.

Em 1985, no decorrer desse processo, a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo publicou um número especial da revista Escola Municipal, comemorativo dos 50 anos de pré-escola municipal. A então secretária de educação, Guiomar Namó de Mello, abria a revista na seção Carta da Secretária [...] A carta anunciava a “vontade política de construir uma pré-escola pública, gratuita e comprometida com as necessidades das crianças das classes populares, contexto deste novo momento político e econômico”, marcado pelas lutas pela “redemocratização política do país” (ESCOLA MUNICIPAL, 1985, p. 1). (KUHLMANN, 2000 p. 6).

Segundo Kuhlmann (2000), é na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que a legislação nacional passa a reconhecer as creches e as pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos, como parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica.

No entanto, até que a educação infantil chegasse aos campos de Araraquara demoraria ainda algum tempo.

Há exatos 171 (cento e setenta e um) anos da criação da primeira instituição de educação infantil na Alemanha, há 115 (cento e quinze) anos da criação do Jardim de infância de São



Paulo e após 70 (setenta) anos da criação do Parque Infantil de Araraquara, por fim, esta modalidade de educação chega aos filhos dos camponeses desta cidade, como fruto de luta popular.

Mas, que campo é este? Que educação é esta? No próximo capítulo, trataremos da Educação do Campo e das escolas do campo de Araraquara.

### 3. EDUCAÇÃO DO CAMPO

**Não vou sair do campo**  
 Não vou sair do campo  
 Pra poder ir pra escola  
 Educação do campo  
 É direito e não esmola  
 O povo camponês  
 O homem e a mulher  
 O negro quilombola  
 Com seu canto de afoxé  
 Ticuna, Caeté  
 Castanheiros, seringueiros  
 Pescadores e posseiros  
 Nesta luta estão de pé  
 Cultura e produção  
 Sujeitos da cultura  
 A nossa agricultura  
 Pro bem da população  
 Construir uma nação  
 Construir soberania  
 Pra viver o novo dia  
 Com mais humanização  
 Quem vive da floresta  
 Dos rios e dos mares  
 De todos os lugares  
 Onde o sol faz uma fresta  
 Quem a sua força empresta  
 Nos quilombos nas aldeias  
 E quem na terra semeia  
 Venha aqui fazer a festa.  
 (GILVAN SANTOS<sup>3</sup>, 2006).

Utilizamos ao longo deste trabalho a expressão “Educação do Campo”, tendo em vista que esta concepção se diferencia da educação rural ou da educação no campo que, em sua essência, nada mais é que a reprodução dos moldes educacionais urbanos, no entanto carente de recursos, de estrutura e de pessoal habilitado para o magistério, fatores estes que interferem diretamente na qualidade da educação.

O “campo”<sup>4</sup>, compreendido por nós, é local de conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra, composto por espaços heterogêneos, diversidade econômica em função da pluriatividade, vivência à multiculturalidade e mantém demanda por educação de qualidade, por meio de seus movimentos sociais.

---

<sup>3</sup> Cantor e compositor do MST.

<sup>4</sup> PRONACAMPO- Educação do Campo: Marcos Normativos 2012.

**Fonte:** [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_educ\\_campo.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf)

A educação no campo embora se dê no espaço rural, diferencia-se da Educação do Campo; neste capítulo buscaremos explicar sobre o paradigma da Educação do Campo, suas especificidades, sua base legal, a trajetória para concepção deste novo modelo e a luta por sua implantação.

### 3.1 DA LUTA À LEI

A educação no campo é compreendida pelos movimentos sociais como a educação rural. A educação do campo vem contestar este modelo - educação rural - em busca de qualidade da educação e valorização da população camponesa e, é neste sentido, que nasce o termo “Educação do Campo”.

De acordo com Arroyo e Fernandes (1999), uma escola do campo defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, além de construir conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa são suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa.

Segundo Ribeiro (2010), o primeiro estágio da escolaridade obrigatória, por meio de classes multisseriadas de 1ª a 4ª séries oferecidas na zona rural, aparece como apêndice da legislação educacional, bem como objeto de estudo e pesquisas. Pelo menos até 1990, essa modalidade de escolarização é identificada como educação rural. De acordo com a mesma autora o modelo de escola rural se fundamenta na divisão campo/cidade atribuindo superioridade à cidade e, sendo vinculado ao sistema capitalista de produção, resulta na expropriação da terra e na exploração do trabalho, dos meios de subsistência e dos instrumentos de saberes do trabalho.

Romper com a educação rural é uma das prioridades da educação do campo. A mudança na compreensão desse conceito reflete muito mais profundamente seu significado que uma simples nomenclatura. Ela é, inevitavelmente, o resultado de um olhar politicamente referendado na busca pelos direitos sociais e nas questões que envolvem a defesa da educação politécnica, segundo Caldart (2015).

O direito social quanto à educação, subsidiada pelo Estado em condição de igualdade com a cidade, é alcançado por meio da Constituição Federal de 1988 que estabelece:

- -Em seu artigo 6º- são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

- -Em seu artigo 205- que **a educação é um direito de todos** e dever do Estado e da Família. (grifo nosso)
- - Em seu artigo 206, inciso I, preconiza o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei 8.069 de 13 de julho de 1990 dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente, e em seu capítulo IV- do Direito a Educação, a Cultura, ao Esporte e ao Lazer, determinando no artigo 53 que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

**I-igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;** (Grifo nosso)  
 II-direito de ser respeitado por seus educadores;  
 III-direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;  
 IV-direito de organização e participação em entidades estudantis;  
 V-**acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.** (Grifo nosso).

A educação rural era, e ainda é em muitos casos, descontextualizada, isto é, desconsidera-se a realidade e os saberes dos camponeses. Ribeiro (2010, p. 177) afirma que “o distanciamento do ensino rural em relação à realidade do trabalho, da vida e da cultura dos alunos das escolas rurais, unidocentes ou multisseriadas, não mudou.”

Os currículos, conteúdos, metodologias e disciplinas revelam um distanciamento da realidade quando não contemplam o trabalho agrícola e a cultura produzida a partir deste trabalho, bem como a vida no campo. Isto ocorre, segundo a mesma autora, porque a educação é idealizada por profissionais da cidade que têm como modelo ideal de vida o consagrado nos centros urbanos.

Neste sentido, a LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases - lei máxima da educação) trouxe imensos avanços para a Educação do Campo, pois que aborda aspectos relevantes para esta modalidade, tais como determinar o modelo de organização, o currículo, a metodologia e o calendário, de maneira que estes se adequem a cada realidade local. Observemos o que reza no seguinte artigo:

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

condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (LDB, 1996, p.16).

Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas de Campo (Resolução CNE/CEB nº1/2002), os professores com formação no âmbito urbano que atuavam nas escolas rurais, “desenvolviam um projeto educativo ancorado em formas racionais, valores e conteúdos próprios da cidade, em detrimento da valorização dos benefícios que eram específicos do campo” (BRASIL, 2002, p. 270).

É por meio do decreto de número 7352 (4 de novembro de 2010) que se dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA)<sup>5</sup>. Em seu artigo primeiro, esses direitos ampliam-se e passam a incluir a educação infantil, ensino médio e ensino superior; bem como a formação continuada dos professores do campo, como um direito das populações camponesas e um dever do Estado.

Pensamos que as conquistas de direitos garantidos em lei, assim como a formação de professores para que compreendam e se adequem ao trabalho no campo, são apenas o primeiro passo. A efetivação desses direitos exige que a luta das comunidades camponesas seja permanente.

Em seu artigo 1º, o Decreto nº 7352 estabelece que a União tem o dever legal de ampliar a política da educação do campo, sendo que os Estados, Municípios e Distrito Federal colaborarão com o desenvolvimento dessa política.

No parágrafo 4º, ele determina garantia de “materiais didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e área de lazer e esporte adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo”. No art. 2º, o referido decreto, estabelece cinco princípios da educação do campo:

- I- respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II- incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

---

<sup>5</sup>O PRONERA foi criado em 1998, por meio da Portaria nº. 10/98, pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária, tal programa propõe e apoia projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária, bem como “capacita educadores para atuar nos assentamentos e coordenadores locais – multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias” (BRASIL, 2016).

- III- desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV- valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- V- controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

O art. 6º preconiza a respeito da valorização da cultura e das tradições da população rural, tendo em vista que determina:

“os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos da população do campo.”

O art. 7º determina que para desenvolver e manter a política da educação do campo, os sistemas de ensino deverão assegurar:

- I- organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II- oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância;
- III- organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região.

O inciso II do artigo 7º refere-se à metodologia da pedagogia da alternância para os alunos que frequentam as etapas dos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e ensino superior.

Pensamos que todos os direitos referentes à Educação do Campo foram conquistas, frutos da luta do povo camponês e de seus movimentos sociais. Molina e Fernandes (2004), Caldart (2000), Ribeiro (2010) e Dalmagro (2017) estão entre os teóricos que se debruçam sobre o estudo da relação entre a luta pela terra e a luta pela escola.

Segundo Ribeiro (2010), a princípio, a escola não era necessidade para os trabalhadores sem-terra, torna-se uma exigência que se impôs pela realidade das crianças acampadas e assentadas e, é neste processo que se elabora uma proposta pedagógica, inicialmente para a educação básica, mas com o avanço das lutas para a Educação do Campo.

É por meio da necessidade e da luta que os movimentos sociais acabam por conquistar políticas públicas que garantem a educação no e do campo.

### 3.2 DERRUBANDO AS CERCAS DO LATIFÚNDIO DO SABER

Caldart (2000) afirma que o movimento de luta por acesso ao estudo é simultâneo à luta pela terra, realizada pelos sem-terra, embora, no início não houvesse relação entre eles.

A seguir, apresentaremos um breve histórico cronológico da luta dos Movimentos Sociais por educação e a ampliação paulatina de suas reivindicações e conquistas.

Primeiro houve a mobilização das mães e dos professores, aos poucos os pais aderiram e o movimento cresceu de tal forma que passou a pressionar o Movimento dos Sem Terra (MST) e este, como consequência, assumiu o papel da formação de professores e da elaboração de uma proposta pedagógica, criando, desta forma, um setor de educação em 1987.

Dalmagro (2017) relata que a configuração deste novo paradigma de escola é reflexo da luta pela terra e pela necessidade concreta de educação como pré-requisito para permanência na terra. Assim, esclarece que em 1979 tiveram início as primeiras ocupações de terra e dos acampamentos, contudo a sua regulamentação tardia provocou preocupação em relação aos estudos das crianças. Segundo a mesma autora, as primeiras atividades com crianças registradas datam de 1981, antes mesmo da fundação do MST que ocorre em 1982/83.

A iniciativa da Ciranda<sup>6</sup> (espaço de cultura e formação das crianças) surge em 1987 durante o 1º Encontro Nacional de Educadores/as da Reforma Agrária, com o objetivo de possibilitar a participação das mães nos espaços políticos do movimento.

Em 1990, iniciam-se as Cirandas nos assentamentos e acampamentos e, após um ano ocorre a Campanha Nacional de Alfabetização, neste mesmo ano o MST lança o Caderno de Formação de número 18: “O que queremos com as escolas de assentamento” (DALMAGRO, 2017). Este documento destaca a necessidade de encontros e cursos, com o intuito de aprofundamento da prática e da teoria na busca de romper as cercas dos latifúndios do analfabetismo e da educação burguesa, promovendo a reforma agrária do saber e da cultura.

O quinto Encontro Nacional de Professores de Escolas de Assentamentos acontece em 1992, e neste mesmo ano são lançados o Boletim de Educação nº 1- “Ocupar, produzir e resistir também na educação” e o Caderno de Educação de número 1- “Como Fazer a Escola que Queremos”. Na apresentação do Boletim, esclarece-se que a proposta de educação vem sendo construída por meio de cooperação, com a finalidade de forjar um auxílio para o enfrentamento diário na luta pela conquista e permanência na terra, apresentam como desafio a construção de material que auxiliem a conceber e concretizar esta nova forma de educação e sua ampla

---

<sup>6</sup> <http://www.mst.org.br/2015/07/24/ciranda-infantil-e-espaco-de-cultura-e-formacao-para-as-criancas-najornada.html>

divulgação pelo país. Na introdução do Caderno é exposto que o mesmo é fruto da prática em educação e da reflexão de todos envolvidos, pais alunos, professores, em um processo de dez anos de educação dentro do MST. Neste documento delineiam alguns princípios básicos, filosóficos e, também pedagógicos.

Ao todo, foram lançados pelo MST doze Boletins e treze Cadernos de Educação com diferentes temas pertinentes à educação do campo. À medida que iam concretizando seus ideais de educação, aprimorando suas práticas, realizando conquistas, ampliavam as expectativas para outros níveis ou modalidades de ensino, a exemplo o EJA, a educação profissionalizante e o ensino superior.

Nesse contexto, segundo Dalmagro (2017), em 1995 o MST, já contando com setecentas e cinquenta escolas, trinta e cinco mil educandos e 1.400 docentes, é premiado por seu trabalho.

O I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) ocorre em 1997, organizado pelo MST com apoio da Universidade de Brasília (GT- RA/UnB), do Fundo das Nações Unidas (Unicef), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Devido ao alto índice de analfabetismo e baixo nível de escolarização, entre os beneficiários dos programas da Reforma Agrária, surge, a partir dos debates coletivos, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Os participantes, em razão da demanda dos movimentos sociais por educação e pela situação deficitária da oferta educacional no meio rural, bem como a ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação, concluíram ser necessário uma articulação entre os trabalhos bem como sua multiplicação. Tal movimento resulta na Portaria nº 10/98 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária que cria o PRONERA e, após três anos, o Programa é incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) pela Portaria nº 837 e um Manual de Operações é aprovado pela Portaria/INCRA Nº 282 em 16/04/2004. (INCRA).

A Educação Infantil é tema tratado neste mesmo ano no Boletim nº 7 “Educação Infantil Construindo uma Nova Criança”. Este documento, de trinta e sete páginas, traz como objetivo lançar o desafio da implantação, qualificação e multiplicação da EI do Campo pelo país. O movimento reconhece a EI como direito da criança e propõe ações concretas, tais como sua garantia por lei, a busca de recursos materiais e humanos e a busca de assessoria junto às universidades para formação de educadores infantis.

O boletim também delineia, em seu corpo, o papel do educador, da família e os aspectos relevantes práticos da EI, tais como a importância do brincar, dos diferentes tipos de jogos, das fases de desenvolvimento, dentre outros.



Em 1998, foi criada a Articulação Nacional por uma Escola do Campo, que passou a promover e a gerir ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional, realizando duas conferências “Por Uma Escola do Campo” em 1998 e em 2004.

Na II Conferência Nacional de Educação do Campo (2004), o MST já contava com um mil e oitocentas escolas, cento e sessenta mil crianças e cinco mil docentes, de acordo com Dalmagro (2017).

O Caderno de Educação nº 12, traz novamente a temática da EI -“Educação Infantil Movimento da Vida, dança do Aprender”. Esse documento é uma reflexão sobre a prática da EI e tem como objetivo subsidiar o trabalho e a organização da EI, é dividido em quatro capítulos: A história da EI, o processo pedagógico, as especificidades da EI e a legislação como caminho para garantia do direito a EI do Campo.

Em 2011, é lançado o Caderno da Infância nº 1, denominado “Educação da Infância Sem Terra - Educação Infantil Sem Terra – orientações para o trabalho de base. Este documento propõe cinco encontros para que temáticas relativas a EI sejam discutidas nas diferentes comunidades, contemplando místicas, dinâmicas, questionamentos para que se abordem as seguintes questões; A infância - que tempo de vida é este? A família; A criança e a coletividade; Cuidar e educar- não estão separados; O trabalho- de que maneira as crianças estão inseridas no trabalho?

Quanto à relação da criança com o trabalho, parece-nos válida a leitura dos versos da história “Trabalho de criança não é brincadeira, não!”, de Rossana Ramos, publicado neste caderno.

Trabalho de criança  
 Não pode ser com facão,  
 Tampouco com veneno  
 Que se põe na plantação.  
 Trabalho de criança  
 Não é no canavial,  
 É dar milho pra galinha  
 Que anda pelo quintal.  
 Trabalho de criança  
 Tem que ser pra aprender  
 Que todo mundo precisa cooperar,  
 Mas não sofrer.  
 Trabalho de criança é tarefa, ocupação,  
 Mas é preciso ter cuidado  
 Pra não virar exploração.

Durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2011) os programas sociais se ampliaram e os assentados foram beneficiados principalmente na área de educação e produção, como as licenciaturas em escolas do campo, criadas em 2007.

A trajetória da expansão da Educação do Campo é descrita por Dalmagro (2017) desde a escola primária nas décadas de 80 e 90, passando por diferentes níveis e modalidades, culminando nas políticas públicas.

Enfim, dos Movimentos Sociais, de suas demandas e de sua luta floresceram a formulação e implantação de novas políticas públicas, dentre elas um novo paradigma de educação, a Educação do Campo.

Mas que educação é esta? Quais seus princípios?

### **3.2.1 Para que a vida nos dê flores, frutos (princípios da Educação do Campo)**

#### **Nova forma de aprendizado**

Ninguém educa ninguém  
 Ninguém se educa sozinho  
 As pessoas se educam entre si  
 Descobrimo esse novo caminho  
 Como pensa o MST  
 E o setor pensa a educação  
 Muito além do a, é, i, o, u  
 Ou um canudo na mão  
 Professor tem que ser militante  
 Ensinar dentro da realidade  
 A importância da Reforma Agrária  
 A aliança do campo e a cidade  
 Discutindo tarefas da escola  
 Ensinando como o plano quer  
 Ir gerando novos sujeitos da história  
 Novo homem e nova mulher  
 Combatendo o individualismo  
 Se educando contra os opressores  
 Aprendendo viver coletivo  
 Construindo assim novos valores  
 Discutindo cooperativismo  
 O avanço da organização  
 É na vida do assentamento  
 Que a criança aprende a lição  
 Conhecer a caneta e a enxada  
 Afinando estudo e trabalho  
 Aprendendo teoria e prática  
 Nova forma de aprendizado  
 Avançar nessa pedagogia  
 Construir é bem mais querer  
 Educando pra sociedade  
 Que implantaremos ao amanhecer  
 (ZÉ PINTO).

Nesta canção, o cantor e compositor do MST Zé Pinto, resume magistralmente os princípios da Educação do Campo, como podemos analisar a seguir:

Tendo por inspiração as obras de Paulo Freire como a “Pedagogia do Oprimido”, a educação que o movimento anseia é diferenciada como podemos ver nos seguintes versos: “As pessoas se educam entre si”

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 1987, p. 47).

O verso “Discutindo as tarefas” nos remete à educação dialógica definindo, desta forma, o papel do professor e do aluno.

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (FREIRE, 1987, p. 58).

Outros princípios que se apoiam na obra de Paulo Freire são a educação a partir da realidade e a educação visando a transformação social, como expressam os versos “É na vida do assentamento, que a criança aprende a lição” ou “Ensinar dentro da realidade, a importância da Reforma Agrária.”

Pré-requisitos como conhecer a realidade, utilizar-se do diálogo com propriedade e valorizar a Reforma Agrária exigem um professor(a) que conheça a realidade e que seja politizado(a) para que possa realizar a demanda de construir novos valores e educar contra os opressores, portanto idealizam um(a) educador(a) militante.

Os objetivos dessa nova modalidade almejada pelo movimento é uma educação transformadora que gere novos sujeitos, com valores que primem pela cooperação, pela coletividade e pela organização, enfim para a criação de uma nova sociedade calcada em valores socialistas e humanistas, descritos no Caderno de número 8 do MST.

Um princípio pedagógico importante, destacado na canção na sétima estrofe, é a aliança entre a teoria e a prática “Conhecer a caneta e a enxada, afinando estudo e trabalho; Aprendendo teoria e prática, Nova forma de aprendizado”.

Durante o processo de luta pela educação do campo, o MST foi construindo este novo paradigma de escola. Podemos observar sua evolução por meio da análise do material elaborado

e publicado em forma de boletins, cadernos de formação e de educação, dentre eles destacaremos alguns.

O Boletim de Educação de número 1<sup>7</sup>, denominado “Ocupar, Resistir e Produzir Também na Educação” é datado de agosto de 1992 e tem por objetivo contribuir na discussão proposta de educação e subsidiar o trabalho de professores, tendo como tema: “Como deve ser uma escola de assentamento”.

Este documento traz em seu corpo preocupações como: preparar o trabalho no meio rural; capacitar para cooperação; criar uma escola coletiva e democrática.

Segundo o Boletim, esta escola deve: refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças, ajudar no desenvolvimento cultural, pedagogicamente, partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade; deve oferecer capacitação técnica e científica para enfrentar as exigências de um novo modelo de produção mais empresarial e competitivo, baseando-se em três pilares: o trabalho agropecuário, o conhecimento científico da realidade e o amor pela luta.

Requer ainda algumas condições como: preocupar-se com o desenvolvimento pessoal do aluno; o professor tem que ser militante; a escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular, além de viver e refletir uma nova ética.

O desafio é fazer dar certo os assentamentos, a conquista da terra é tão somente um primeiro passo e se por um lado um sonho se concretiza, por outro inicia-se mais dura batalha que é a da permanência na terra, para tanto, a escola deverá ajudar a consolidar este modelo de desenvolvimento rural e dar condições para que permaneçam e produzam no campo e tenham uma vida digna.

O Caderno de Educação nº 1- “Como fazer a escola que queremos”, datado de 1992, explicita a importância de uma escola que ajude a resistir e produzir, visando a permanência na terra duramente conquistada e a construção de uma nova vida. Desta forma, ressalta a importância de um novo currículo e oferece sugestões e orientações sobre o mesmo.

A escola em questão deve priorizar a prática e, seu o currículo deve-se adequar aos temas geradores e às práticas educativas que partam da realidade local e ajudem a compreendê-la. Este novo currículo deve garantir experiências de trabalho prático com utilidade real, oportunidade de se organizar coletivamente, dividindo tarefas, resolvendo problemas.

---

<sup>7</sup> <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/cadernos>

As práticas educativas devem dar-se em diferentes ambientes, tirando o foco dos conteúdos que serão desenvolvidos e adequados em razão da atividade. Para tanto reconhecem a necessidade de participação da comunidade, da necessidade de o (a) educador (a) conhecer a realidade, os problemas locais e a possibilidade de as crianças serem multiplicadoras do conhecimento adquirido.

O Caderno de Educação nº 1 explica como planejar o trabalho de acordo com o currículo que parte da prática nos seguintes passos:

1. Ter claro o objetivo da escola;
2. Transformar a realidade em temas geradores;
3. Definir objetivos específicos;
4. Prever as experiências de trabalho;
5. Escolher os conteúdos;
6. Pensar em como devem ser desenvolvidos os conteúdos;
7. Prever recursos;
8. Pensar em como avaliar desmistificando a ideia de provas-avaliações e autoavaliações de professores, comunidades e alunos;
9. 9- Prever tempo de duração.

O Caderno de Educação de nº 8<sup>8</sup> proposto pelo MST e correspondente a uma nova edição do Boletim de Educação nº1 aborda os princípios da educação classificados em duas categorias:

Princípios filosóficos:

1. Educação para transformação;
2. Educação para trabalho e cooperação;
3. Educação onilateral (voltada para várias dimensões da pessoa humana);
4. Educação com/para valores humanistas e socialistas;
5. Educação como processo permanente de formação e transformação humana.

Princípios pedagógicos:

1. Relação entre teoria e prática;
2. Combinação metodológica entre processo de ensino e de capacitação;
3. Realidade como base da produção de conhecimento;
4. Conteúdos formativos socialmente úteis;
5. Educação para o trabalho e pelo trabalho;

---

<sup>8</sup> [http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20\(8\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20(8).pdf)

6. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos;
7. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos;
8. Vínculo orgânico entre educação e cultura;
9. Gestão democrática;
10. Auto-organização dos/das estudantes;
11. Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos/das educadores/as;
12. Atitudes e habilidades de pesquisa;
13. Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

A preocupação com a Educação Infantil inicia-se com as Cirandas. De acordo com o Caderno de Educação nº 7- “Jogos e Brincadeiras Infantis” havia a necessidade da participação das mulheres nos cursos e encontros de formações, bem como nas cooperativas, associações e na militância. A primeira Ciranda Infantil Nacional ocorre no ENERA em 1997 com 80 crianças de todo o país.

O Caderno de Educação nº 12 (novembro de 2004) explica que as primeiras discussões sobre educação infantil surgiram na reunião do Setor Nacional de Educação, realizada na cidade de Santos-SP em 1996. Após esta data foram realizados debates, cursos e oficinas e, nesse ínterim, foi constituído um coletivo para pensar a educação infantil. No decorrer do tempo, os espaços de educação infantil passaram a ser denominados Ciranda. “A Ciranda Infantil é um espaço educativo da vivência de ser criança Sem Terrinha, de brincar, jogar, cantar, cultivar a mística, a pertença ao MST, os valores, a formação, a construção de uma nova geração, de uma nova sociedade, de um novo país.”

A Ciranda pode ser itinerante ou permanente, embora, mesmo a permanente se diferencie da creche na medida em que essa pode existir independente de estrutura adequada. Assim, seu local e tempo de funcionamento dependem da realidade e necessidade do público atendido.

Esse Caderno (nº 12) ainda busca elucidar os direitos das crianças e o dever do estado no atendimento das crianças de zero a seis anos, trazendo todas as leis que as amparam.

Conforme podemos observar, a Educação d o Campo se constituiu em uma longa trajetória de lutas, discussões e reflexões, envolvendo os movimentos sociais, entidades como as universidades e os sujeitos do campo, tornando-se política pública de efetivação de direitos sociais dos camponeses. Uma educação que busca a criticidade de seus indivíduos, por meio de um projeto popular acerca da construção de uma nova sociedade que proporcione, com respeito e valorização, a permanência e o desenvolvimento do território denominado campo.

As discussões sobre a Educação do Campo disseminaram-se por todo país, por meio de membros do MST ligados ao setor de educação e, desta forma alcançaram outros movimentos, outras lutas, chegando aos campos de Araraquara-SP.

### 3.3 POR AQUI TAMBÉM BROTOU A SEMENTE DO SABER

O processo de Reforma Agrária resultou em três assentamentos no município de Araraquara: Assentamento Bela Vista do Chibarro, Assentamento Monte Alegre e Assentamento Horto de Bueno. Suas lutas sociais e políticas públicas conquistadas foram, por décadas, objeto de estudo pelo grupo denominado Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural (NUPEDOR) e, que na atualidade continuam desenvolvendo estudos relativos aos assentamentos no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente da Universidade de Araraquara (UNIARA).

O NUPEDOR, coordenado pela professora doutora Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante, é responsável pelo desenvolvimento de uma vasta produção científica a respeito da reforma agrária, assentamentos e escolas do campo; os mesmos foram objetos de estudo de outras universidades, como a Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade de São Paulo (USP) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV). Dentre as inúmeras produções acadêmicas, iremos destacar algumas, realizando um breve relato histórico.

Dentre os teóricos que estudaram a escola do assentamento Bela Vista e a Educação do Campo, no município de Araraquara, podemos destacar alguns autores como Bastos (2004); Brancaleoni (2005); Flores (2015); Silva (2015); Teixeira (2019).

Conforme Ferrante (1992, p. 494), a política de reforma agrária do governo Franco Montoro (1983-1987), entre suas inúmeras facetas, foi uma paliativo para conter os conflitos de lutas no campo que poderiam tomar corpo, tornando-se um perigo iminente.

Ainda neste contexto, Ferrante (1992) e Caires (1993) apontam o conflito entre os trabalhadores volantes (boias frias), cortadores de cana e os usineiros. Os trabalhadores, submetidos às explorações excessivas, iniciaram uma greve na cidade dormitório de Guariba, interior do estado de São Paulo, reivindicando melhores condições de trabalho. No entanto, em retaliação, foram demitidos em massa, sendo perseguidos. Tal fato desencadeou a formação do Movimento Sindical dos Trabalhadores (as) Rurais, que passou a integrar a Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo (FERAESP, 2014).

Segundo Silva (2015), a Usina Tamoio (Araraquara) paralisou suas atividades e, a partir do ano de 1983, os trabalhadores rurais da referida usina, que não foram indenizados, passaram a se mobilizar para que as terras fossem distribuídas entre eles como forma de pagamento das dívidas trabalhista. Esta foi a primeira referência de Reforma Agrária na região. No entanto, a primeira ocupação foi realizada em 1985, como resultado da desapropriação da Fazenda Monte Alegre (hoje Assentamento Monte Alegre), antiga propriedade da Ferrovia Paulista Sociedade Anônima (FEPASA).

Teixeira (2019) aponta que o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), de Araraquara, organizou a ocupação da fazenda Bela Vista (terras da Usina Tamoio), em razão da possível desapropriação que seria feita pelo governo - o qual considerava que as terras poderiam ser devolutas por motivo de dívidas de impostos e trabalhistas. Para a ocupação, o STR realizou cadastro de trabalhadores rurais, dentre eles aqueles afetados pela greve de Guariba. A ocupação ocorre no ano de 1988 e, após um ano, as terras foram declaradas de interesse social para fins de reforma agrária, pelo Decreto nº 97.660, de 13 de abril de 1989.

Decorre ainda, na mesma época, a criação de outros dois assentamentos na região, de responsabilidade do Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP): assentamento Monte Alegre e Assentamento Horto de Bueno de Andrade, como aponta Teixeira (2019). O Assentamento Bela Vista diferencia-se neste ponto, pois tem como responsável o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Em paralelo, neste momento histórico segundo o mesmo pesquisador, houve, no estado de São Paulo, um acentuado êxodo rural, provocado pela desestabilização da vida no campo devido à modernização da agricultura e do processo de industrialização. Contraditoriamente, no entanto, à medida que se amplia o sistema educacional paulista, embora o amparo da Constituição de 1988 garanta legalmente a igualdade de acesso à educação, ocorre o fechamento maciço de escolas rurais. Na cidade de Araraquara, conforme demonstra o mesmo autor, de trinta e três escolas rurais, em 1987, só duas não foram fechadas, devido à resistência dos assentados.

Assim, como em outras localidades, a luta por educação estava atrelada à luta pela terra. A comunidade necessitava não só de uma escola, mas de uma escola adequada aos anseios e necessidades do povo, uma escola que respeitasse a cultura, que valorizasse o homem e a mulher do campo, que considerasse sua realidade e auxiliasse na permanência na terra conquistada.

O Assentamento Bela Vista do Chibarro possui suas especificidades, dentre elas a questão de sua formação. Ele é constituído por diferentes grupos:



A formação do assentamento Bela Vista do Chibarro é caracterizado por seis grupos pioneiros: o Grupo dos Antigos Moradores da fazenda, o Grupo que veio de acampamentos de Sertãozinho, o Grupo organizado pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais, o Grupo que veio de acampamentos de Sete Barras, o Grupo que veio de acampamentos de Promissão e o Grupo dos 36. O Grupo dos Antigos Moradores era composto pelas famílias que viviam e trabalhavam na fazenda Bela Vista do Chibarro, na época da colônia da Usina Tamoio, antes de se tornar assentamento (FLORES; BEZERRA; FERRANTE, 2012 p.12 e 13).

As autoras apresentam em seu trabalho<sup>9</sup> os processos educacionais vivenciados na escola do assentamento Bela Vista do Chibarro, a EMEF do Campo “Professor Hermínio Pagotto”, desde a sua criação na década de 40 até a atualidade. No entanto, vamos nos deter ao processo da concepção da escola do campo.

Os grupos que constituíram a formação do Bela Vista, embora distintos, neste momento souberam se unir e organizaram-se em busca de suas necessidades e de seus direitos, dentre eles a educação.

Conforme Teixeira (2019), após a homologação do assentamento, iniciou-se a luta por educação, pela reabertura da escola, pois havia uma demanda real de crianças em idade escolar. As aulas iniciaram no mesmo ano, contudo com turmas multisseriadas.

A comunidade, por meio de reivindicações, consegue separar as turmas e garante o ensino de 1ª a 4ª série em 4 turmas distintas e, a partir desta conquista, passa a lutar para ampliação do ensino até a 8ª série. Desta forma, conforme Oliveira, Bastos (2004), desencadeia-se o debate sobre a municipalização da escola, contudo, em contrapartida, a secretaria Municipal de Educação exige um projeto que justificasse este pedido.

Foi motivada pelo I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997, que a ideia de Educação do Campo chegou aos campos de Araraquara, por meio do MST que reuniu a população e promoveu discussões. Em 1999, alguns educadores de Araraquara foram convidados para discutir as mudanças necessárias à educação para a reforma agrária, como aponta Silva (2015).

Segundo a mesma autora, como estratégia para o primeiro encontro foi utilizada uma exposição do fotógrafo Sebastião Salgado, denominada “Êxodos”. A discussão, dentre outros assuntos, traçou um paralelo entre as fotos e a realidade dos assentados (migração), além da necessidade do deslocamento dos alunos para estudar na cidade. Estes debates evoluíram e ampliaram-se com a participação de outras instituições como o Instituto de Terras de São Paulo (ITESP), A Universidade de São Paulo (USP), a Federação dos Empregados Rurais Assalariados de São Paulo (FERAESP), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), a

---

<sup>9</sup> [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.34.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.34.pdf)

Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), o Coletivo Estadual de Educação do MST e a Organização Não Governamental (ONG) Brincadeira de Criança.

Em 2001, segundo Bresler (2009), a diretora da escola do Assentamento Bela Vista, Sueli Castro Vieira e o professor Ronaldo de Alencar, elaboraram a primeira Proposta Político Pedagógica com a ajuda do MST.

No mesmo ano, tal proposta foi apresentada na I Conferência Municipal de Educação de Araraquara, ganhando a adesão e apoio de André Luiz de Souza (Coordenador de Projetos Especiais da Secretaria de Educação de Araraquara) e, desta forma, foi estendida para as outras duas escolas rurais do município.

Em 2002, a professora Sueli Castro Vieira (da escola do Assentamento Bela Vista), que depois viria se tornar diretora da EMEF do Campo “Professor Hermínio Pagotto”, participou do I Seminário Nacional por uma Educação do Campo, realizado em Brasília, colaborando para o aprimoramento do Projeto Político Pedagógico e para a preparação do I Seminário Estadual por uma Escola do Campo realizado no Assentamento Bela Vista- escola que seria denominada EMEF do Campo “Prof. Hermínio Pagotto” no ano de 2003. Ainda em 2002, as três escolas rurais de Araraquara foram municipalizadas e passaram a compor o Programa Escola do Campo.

As escolas do campo são alvos dos estudos de Teixeira (2019), Brancaloni (2005, 2010, 2011), Flores (2015), Silva (2015), Pavini (2012), dentre outros. A pesquisadora Ana Paula Leivar Brancaloni estuda o processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola do campo do assentamento Bela Vista. Em seus trabalhos constata as mudanças que ocorreram após a implantação do projeto. De acordo com esta autora, os objetivos do projeto eram:

- Organizar uma escola para atender os(as) educandos(as) do campo da área rural e dos assentamentos resultantes de Reforma Agrária;
- Universalizar o acesso, regresso e permanência dos educandos com sucesso na Educação Básica;
- Instrumentalizar o(a) educando(a) com as concepções de processo permanente de escolha e luta e de trabalho produtivo e coletivo da terra;
- Democratizar as oportunidades de permanência, com sucesso do homem no campo.

Para se alcançar os objetivos foram elaborados dez princípios: qualidade social da educação; inserção em um contexto global; educação voltada para a valorização da cultura e do trabalho no campo (vínculo entre teoria e prática); democratização do acesso ao conhecimento;

gestão democrática; espaços e tempos alternativos de educação; construção de um novo homem a partir do resgate da sua identidade; resistência e luta do homem no campo; integração e interação com o meio ambiente e conscientização ecológica; concepção de que a história é construída pelas lutas sociais. (SME, 2007).

Os complexos temáticos definidos foram: identidade, meio ambiente, ética, produção, saúde, movimentos sociais e democracia (selecionados coletivamente em processo democrático).

Cabe também observar que a escola construiu um calendário com datas comemorativas alternativas, como o dia do Trabalhador Rural, o da Morte de Zumbi, o Grito dos Excluídos, dentre outros.

Desta forma, segundo os pesquisadores, o PPP, a metodologia e prática educacional, embora encontrando dificuldades, condizia com os objetivos idealizados pelos Movimentos Sociais, estava em consonância e atendia os pressupostos legais, como a Resolução CNE/CEB nº1 de 3 de abril de 2002- Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo.

Constatou-se, desta forma, um processo de formação para a vida em coletividade, para a cooperação, para a conquista de direitos, enfim para a cidadania. Pode-se dizer que estes valores foram concretizados no processo de luta pela educação do campo por parte dos próprios sujeitos e estimulados constantemente na escola por uma gestão democrática. Vale ressaltar que o papel integrador exercido pela diretora junto à comunidade foi fundamental em todo o processo. (BRANCALEONI, 2010, p. 176).

No entanto, estudos mais recentes demonstram uma ruptura nesse processo que deveria estar amadurecendo e se consolidando. Com as eleições para prefeito de 2008, há uma alteração na política, refletindo também na educação e nas escolas do campo. Conforme demonstra Pavini (2012), a Secretaria de Educação adota e implanta, nas escolas do campo, um material específico para a formação de trabalhadores da indústria, totalmente inadequado, posto que ignora totalmente a realidade local, acarretando muitos entraves ao projeto de educação do campo como conteúdo não significativo, necessidade de adaptações por parte de professores, necessidade de uso de internet constante, dentre outros.

Por se tratar de um material voltado para a indústria, é nítido o crucial estímulo à competitividade, o que contraria o Projeto Escola do Campo, que incentiva a cooperação. Outro problema encontrado ainda é em relação à questão ambiental e nutricional, pois os exemplos utilizados nos exercícios referem-se a embalagens longa vida, enlatados que não são saudáveis e geram muito lixo, além do material didático utilizado pelo aluno, que são oito livros consumíveis descartados todo final do ano, ou seja, oito livros são descartados por ano (PAVINI, 2012, p. 110).

Esta nova ideologia, urbano-industrial, introduzida nas escolas do campo, por meio do material SESI, de acordo com Silva (2015), visa institucionalizar novas formas de educar os trabalhadores no contexto político-econômico neoliberal, reordenando a relação entre escola e emprego dentro das pedagogias da competência.

Segundo Silva (2015), no início tínhamos uma escola mais condizente com a Educação do Campo:

No início do programa, se propôs rupturas com o instituído, um ensino tradicional, urbanocêntrico e etnocêntrico, sendo respeitados os sujeitos concretos do campo, com seus anseios e necessidades. Dentro de uma teoria pedagógica crítica, novas práticas pedagógicas foram plantadas e incorporadas para o ensino das crianças. O currículo foi construído, tendo como base o contexto social e cultural dos alunos, os conteúdos seguiam os parâmetros curriculares e as aulas incorporavam as concepções teóricas metodológicas relativas à realidade (SILVA 2015, p.120).

A mesma autora conclui que, em 2015, as escolas EMEF Maria de Lourdes da Silva Prado, Professor Hermínio Pagotto e Eugênio Trovatti não preservaram a perspectiva transformadora dos movimentos sociais. No entanto, alguns princípios são ainda preservados graças a um movimento de resistência de educadores que encamparam a proposta da educação do campo e buscam contribuir com as transformações sociais.

Na atualidade, após as eleições de 2016, houve uma tímida retomada do projeto de Educação do Campo. O professor e mestre André Luiz de Souza, uma das pessoas mais importantes na implantação da Educação do Campo no município, foi recontratado pela prefeitura no cargo de Coordenador Executivo de Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação.

A partir disto, algumas medidas foram tomadas, a exemplo, o final da contratação de material do SESI, possibilitando trabalhar com material mais adequado à realidade do campo, assim como a realização do Seminário de Educação do Campo (9 a 11 de outubro de 2018), que objetivou a reflexão sobre a temática da Educação do Campo, seus caminhos e desafios na contemporaneidade e alguns cursos de formação.

Embora timidamente, novos rumos vêm sendo traçados após a volta do Partido dos Trabalhadores à Prefeitura Municipal de Araraquara com a eleição (2016) do prefeito Edinho da Silva.

### 3.4 DEMOROU, MAS AQUI CHEGOU

A história da educação infantil do campo no município de Araraquara perpassa pela luta pela terra, pelos assentamentos da Reforma Agrária e pela luta por educação no campo.

Tanto no Assentamento Bela Vista como no assentamento Monte Alegre, a educação infantil inicia com professoras voluntárias, algumas habilitadas outras não, mas todas pertencentes à comunidade.

De acordo com o primeiro PPP da EI do assentamento Monte Alegre, elaborado pelas professoras Mariene Silva Moreira e Gabriela Pontes da Souza, desde 1985 quando as primeiras famílias foram assentadas, as crianças necessitavam deslocar-se para Araraquara ou para as cidades vizinhas para estudar, desta forma muitas desistiam ou nem se matriculavam, e as crianças menores ficavam sem estudar.

As comunidades precisaram se mobilizar para conseguirem que as crianças fossem atendidas nos respectivos assentamentos. No assentamento Bela Vista já havia um prédio escolar do tempo da Usina Tamoio, datada de 1942, sendo assim, a luta concentrou-se na contratação de professores e pela reforma da escola que se encontrava abandonada e em más condições de conservação. Por sua vez, a comunidade do assentamento Monte Alegre necessitou lutar pela construção do edifício escolar.

Por conta das dificuldades encontradas em permanecer na terra, sem uma política de formação e investimentos ou mesmos pelas agruras que enfrenta o homem e a mulher do campo, como as intempéries e as perdas de colheitas, é que muitas das mulheres passaram a trabalhar na cidade como domésticas, cuidadoras de idosos, faxineiras, ou mesmo no setor de serviços.

10

Mediante as necessidades destas mulheres e da consciência dos direitos das crianças à escola, iniciam-se às reivindicações para o atendimento à educação infantil.

No estado de São Paulo, de acordo com dados levantados junto à Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA), divulgados em 2004, havia grande dificuldade de acesso a EI. Apenas menos de 50% das crianças tinham acesso a pré-escola e não existiam creches nos assentamentos, conforme informações prestadas pelas famílias assentadas, em Di Pierro, Andrade (2009).

A educação infantil, então, inicia-se nos dois assentamentos de forma improvisada. Professoras voluntárias sem formação na área e membros das comunidades assumem turmas de

---

<sup>10</sup> Durante os anos que trabalho nesta comunidade pude vivenciar esta realidade, o mesmo ônibus que nos conduzia ao Assentamento voltava a cada ano mais lotado de mulheres que iam trabalhar na cidade

educação infantil multisseriada. Com o auxílio da prefeitura, são treinados por uma pessoa responsável, isto ocorre no ano de 2002, data da primeira Proposta Pedagógica da Pré-Escola do Campo.

Somente em 2005, a Prefeitura Municipal de Araraquara contrata professoras concursadas. No entanto, a educação infantil ainda funciona de maneira improvisada, sem sala e mobiliário adequados, com poucos brinquedos, ou seja, com infraestrutura deficitária. Na medida do possível, as EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental) foram adequadas para receber estas crianças, como por exemplo, instalando um vaso sanitário do tamanho ideal no banheiro das escolas.

De acordo com o primeiro PPP do Centro de Educação e Recreação Irmã Maurina Borges, é por meio de uma denúncia da professora Mariene, que lecionava na escola do assentamento Monte Alegre, junto ao Conselho Tutelar de Araraquara e na sequência à Promotoria Pública, que o município é movido, sob pena de multa diária, a construir as instalações adequadas ao funcionamento da educação infantil nos assentamentos.

Em 22 de março de 2011, é inaugurado o primeiro CER do Campo “Waldyr Alceu Trigo” no Assentamento Bela Vista do Chibarro e em 29 de março do mesmo ano é inaugurado o CER anexo à EMEF “Maria de Lourdes Silva Prado” no Assentamento Monte Alegre.

As duas instituições de educação infantil contam com berçário (sala para crianças de zero a dois anos e seis meses), lactário (cozinha para preparo das refeições), sala de banho, sala de multimeios (local com televisão, aparelho de som, brinquedos), sala para atividades (local utilizado como sala de aula, possui brinquedos educativos, jogos), lavanderia com depósito, sanitários e um amplo pátio. No entanto, não possuem direção ou coordenação, pois as duas funcionam como anexos às EMEFs em razão do número de alunos matriculados. Os CERs passam a atender crianças de zero a seis anos.

Há exatos 171 anos da criação da primeira instituição de educação infantil na Alemanha, a 115 da criação do Jardim-de-infância de São Paulo e após 69 anos da inauguração do primeiro Jardim de Infância de Araraquara, por fim, esta modalidade de educação chega aos filhos dos camponeses na cidade de Araraquara, como fruto de luta popular.

#### 4. EDUCAÇÃO AMBIENTAL

“Neste momento, a imagem da Amazônia em chamas está no mundo inteiro, essa imagem me aterroriza, tenho certeza que a vocês também. Quem queima não são só as árvores, o solo, o ar, os rios. Somos também nós, o povo da floresta. Queima a nossa história e as nossas formas de viver” (**Trecho do discurso de Sônia Guajajara na Cúpula do Clima da Onu em Nova York, 2019**). (NINJA, 2019)

No Brasil, nos últimos meses, o problema ambiental vem se agravando assustadoramente em razão das consequências da exploração de recursos naturais como a mineração, o comércio ilegal de madeira, a monocultura em larga escala que utiliza agrotóxicos, dentre outros, mas foi necessário um incêndio de grandes proporções para que a devastação da floresta Amazônica tivesse repercussão mundial.

A indígena Márcia Mura, residente em Porto Velho, coincidentemente estava em São Paulo no dia 19 de agosto de 2019 e viu o céu escurecer, às 15h, tomado por uma imensa nuvem de fumaça oriunda das queimadas de Rondônia, Mato Grosso e Bolívia. Na matéria, ela afirma que a devastação da floresta faz parte de um projeto desenvolvimentista, uma política de expansão do agronegócio e que embora os povos indígenas e os povos tradicionais resistam e reajam contra os incêndios na floresta, esta é uma luta desproporcional (ESPINOSA, 2019).

Segundo Matias (2019), no dia 25 de agosto de 2019, a revista Globo rural traz a seguinte manchete: “Grupo usou WhatsApp para convocar o ‘dia do fogo’ no Pará. Polícia investiga a ação de incendiários, ao menos 70 pessoas participaram de um grupo de mensagens; no dia 10 de agosto o número de focos de incêndio cresceu repentinamente na Amazônia”. Segundo a matéria, o grupo, composto por sindicalistas, produtores rurais, comerciantes e grileiros, combinaram o “dia do fogo” com a intenção de mostrar apoio ao presidente e suas ideias de afrouxar a fiscalização do IBAMA.

O verdadeiro objetivo das queimadas, de acordo com o *site El País*, seria o de plantar pasto. A matéria do dia 27 de agosto de 2019 traz o seguinte depoimento do procurador do Acre, Joel Bogo: “As queimadas são reflexos do aumento do desmatamento. A queimada aumenta porque a fronteira agrícola está sendo expandida.”

A água dos rios voadores, que carregam a umidade da Amazônia, transportaram fumaça oriunda das queimadas, alcançando os estados de São Paulo e Paraná. Houve um aumento de 145% do número de queimadas em 2019 com relação ao ano anterior, conforme registros do *GreenPeace* (2019). O desmatamento afeta o padrão de chuvas e as queimadas aumentam a emissão de gases de efeito estufa, responsáveis pelo aquecimento do planeta. Com o

aquecimento, grandes secas tornam-se recorrentes. Portanto, queimadas e mudanças climáticas operam em um ciclo vicioso.

Ecossistemas como a floresta Amazônica, segundo dados das Nações Unidas Brasil (2019), podem estar se aproximando de mudanças dramáticas e irreversíveis em razão do aquecimento e de grandes secas, portanto há necessidade de mudanças drásticas e urgentes.

Capra (1982) explica como foi possível chegarmos a este estágio de degradação ambiental- para ele, uma mudança de concepção em relação à terra e à natureza em si gerou um novo paradigma que tem seus fundamentos em teorias científicas. A base deste modelo que domina nossa sociedade, segundo o autor, origina-se com uma visão de mundo mecanicista, que surge entre os séculos XVI e XVII, com os escritos de Bacon, complementados por Descartes e Newton.

Bacon, em uma visão paternalista, vê como objetivo da ciência o domínio do homem sobre a natureza. Descartes, com o método analítico, acabou por ocasionar a fragmentação do pensamento e um reducionismo na ciência.

Foi o método de Descartes que tornou possível à NASA levar o homem à Lua. Por outro lado, a excessiva ênfase dada ao método cartesiano levou à fragmentação característica do nosso pensamento em geral e das nossas disciplinas acadêmicas, e levou à atitude generalizada de reducionismo na ciência — a crença em que todos os aspectos dos fenômenos complexos podem ser compreendidos se reduzidos às suas partes constituintes (CAPRA, 1982, p. 45).

Capra (1982) segue afirmando que Newton, por meio de seu método matemático para formar leis exatas que regem todo sistema solar, confirmou por meio de seus estudos a visão cartesiana mecanicista – os fenômenos se explicam pela causalidade mecânica ou em analogia a ela. Considera, portanto, a natureza como mecânica, pois funciona regida pelas leis dos movimentos propostos por Descartes e por ele próprio. Em analogia ao mecanicismo, considera a construção de um relógio pelo homem, supõe-se que a natureza foi construída por um ser superior, não mecânico e continuou funcionando como uma máquina, governado por leis imutáveis.

É, segundo o mesmo autor, um paradigma ultrapassado que permite ao homem, por meio da ciência, explorar a natureza. Anteriormente, tal fato não seria concebível, posto que a terra era considerada viva e sensível pela concepção orgânica; ideal que se aproxima da visão ecológica e, desta forma, seria antiético ocasionar-lhe ferimento ou destruição.

Diversos teóricos são unânimes em afirmar que vivemos imersos em uma crise e que necessitamos de uma mudança de modelo.



Leff (2009) resume a crise em três aspectos “A crise ambiental é uma crise da razão, do pensamento, do conhecimento.”

A urgência de mudança da lógica capitalista vem sendo questionada:

A questão que se coloca então é esta: é possível manter a lógica de acumulação, de crescimento ilimitado e linear e ao mesmo tempo evitar a quebra dos sistemas ecológicos, a frustração de seu futuro pelo desaparecimento das espécies, a depredação dos recursos naturais, sobre os quais as futuras gerações também tem direito? Não há um antagonismo entre o nosso paradigma hegemônico de existência e a preservação da integridade da comunidade terrestre cósmica? Podemos responsabilmente levar avante esta aventura como foi conduzida até hoje? Com a consciência que hoje temos destas questões não seria sumariamente irresponsável? E por isso antiético continuar na mesma direção? Ou urge mudar de rota? (BOFF, 2004, p. 24).

Na visão de Capra (1982), a crise que vivenciamos do indivíduo, das instituições e do governo é multifacetada, manifestando-se por meio de diferentes fatores como o aumento do desemprego, da violência, da poluição, dos desastres ambientais, da crise energética e, com base nesta realidade conclui que: “Nosso progresso, portanto, foi uma questão predominantemente racional e intelectual, e essa evolução unilateral atingiu agora um estágio alarmante, uma situação tão paradoxal que beira a insanidade.”

Embora a degradação do planeta esteja chegando a um ponto insustentável e reverter este quadro seja uma causa gritante e emergencial, a preocupação ambiental não é uma questão recente. Esta faz parte de um processo de reflexão sobre as consequências do modo do ser humano conceber a vida, sua organização social, política, econômica e cultural.

Na contemporaneidade, para Reigota (2014) o ser humano se vê apartado da natureza, isto é, se vê como o ser mais importante do universo e esta visão fundamenta suas ações racionais, que por sua vez geram graves consequências. Portanto, desconstruir essa noção antropocêntrica por meio de respostas políticas e pedagógicas se faz tão necessário, tornando-se um dos princípios éticos da Educação Ambiental.

Os teóricos que discutem a questão ambiental são unânimes em afirmar que há necessidade de mudanças estruturais, esta consciência é fruto de um processo histórico de reflexão, no entanto o ser humano necessita aprender um novo modo de pensar, de ser ético e respeitoso com os seres vivos, o planeta, o universo.

#### 4.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA BREVE VISÃO HISTÓRICA

Novas concepções levaram a humanidade a transformar completamente o modo de vida, levando desta forma a uma transição do sistema feudal na Idade Média para o sistema capitalista na Idade Moderna.

Com a revolução científica e o Iluminismo, o racionalismo crítico, o empirismo e o individualismo passaram a ser os valores dominantes, em conjunto com uma orientação secular e materialista, o que levou à produção de bens supérfluos e de artigos de luxo e à mentalidade manipuladora da era industrial. Os novos costumes e atividades resultaram na criação de novas instituições sociais e políticas [...] Uma das consequências mais importantes da mudança de valores no final da Idade Média foi a ascensão do capitalismo nos séculos XVI e XVII. [...] (CAPRA, 1982, p. 174).

A partir do processo de racionalização, que caracteriza o mundo moderno, surge o conceito de desenvolvimento. No momento da Revolução Comercial, a racionalidade se revela tendo o lucro como objetivo econômico e pela acumulação de capital. Com a Revolução Industrial, temos a incorporação de novas tecnologias e o conseqüente aumento da produtividade, configurando o que denominamos de crescimento econômico. E, por fim, com a Revolução Nacional temos a formação dos estados-nacionais viabilizando a industrialização por meio da criação de instituições necessárias ao desenvolvimento capitalista, segundo Bresser-Pereira:

O desenvolvimento econômico é assim um fenômeno histórico de um lado relacionado com o surgimento das nações e a formação dos estados nacionais ou estados-nação. E de outro, com a acumulação de capital e a incorporação de progresso técnico ao trabalho e ao próprio capital, que ocorrem sob a coordenação das instituições e principalmente de mercados relativamente competitivos. O desenvolvimento é, portanto, um fenômeno relacionado com o surgimento das duas instituições fundamentais do novo sistema capitalista; o estado e os mercados[...] (BRESSER-PEREIRA, 2006, p. 5).

O conceito de desenvolvimento, segundo o mesmo autor, é um processo histórico deliberado, resultado de uma estratégia nacional de crescimento sustentado pela renda. Este implica na melhoria do padrão de vida da população, como resultado da acumulação de capital e da incorporação de conhecimento ou progresso técnico de produção.

No entanto, o sistema capitalista aprofundou as desigualdades sociais e causou sérios impactos ambientais.

A temática tradicional circunscrita aos “obstáculos ao desenvolvimento” tendeu a ser substituída por outra saída do debate sobre “os limites do crescimento”, os “estilos de desenvolvimento”, aos “tipos de sociedade”, “a ordem mundial”. O aprofundamento

da análise das relações internacionais de dominação-dependência e de sua introjeção nas estruturas sociais permitiu ver com maior clareza a natureza das forças que respondem pela tendência à persistente concentração de renda em benefício das economias dominantes e pela marginalização de frações crescentes de população nos países de economias dependente. Por outro lado, a “crítica da lógica dos mercados” levou a uma clara percepção do impacto no ecossistema de um tipo de sociedade que impulsiona à acumulação ao mesmo tempo que reproduz necessariamente as desigualdades [...] (FURTADO, 1961, p. 30).

Na Inglaterra, no século XVIII, há o início de uma valorização das paisagens naturais à medida que se evidenciam os efeitos da deterioração da natureza e da vida nas cidades. Carvalho (2012) descreve como a indústria trouxe a degradação ambiental e a exploração da força de trabalho gerando graves consequências, mas também a sensibilização e a percepção da necessidade de mudança e de valorização do natural gerando o ambientalismo contemporâneo, inclusive no que tange à educação, trazendo a ideia de natureza como o estado primeiro e o modelo de pedagogia iniciado por Rousseau que se perpetuou no século XX.

A história da EA, conforme Reigota (2014) evidencia, está relacionada com as conferências mundiais e com os movimentos sociais. No entanto, mesmo antes destes, pessoas e grupos já realizavam ações educativas.

É por meio dos movimentos ecológicos que a EA surge e se transforma em uma proposta educativa.

Assim, a EA é concebida inicialmente como preocupação dos movimentos ecológicos com uma prática de conscientização capaz de chamar a atenção para finitude e a má distribuição no acesso de recursos naturais e envolver os cidadãos em ações sociais ambientalmente apropriadas. É em um segundo momento que a EA vai se transformando em uma proposta educativa no sentido forte, isto é, que dialoga com o campo educacional com suas tradições teorias e saberes. (CARVALHO, 2012, p. 52).

Neste sentido, os teóricos enfatizam a importância do Clube de Roma, criado por um grupo de 30 (trinta) especialistas de diferentes áreas, em 1968, com o intuito de discutir sobre o consumo e as reservas de recursos naturais e o crescimento populacional mundial. O grupo produziu em 1972 um relatório denominado “Os limites do crescimento”, o qual trazia um alerta de repercussão mundial.

“As conclusões do Clube de Roma deixaram clara a necessidade urgente de se buscar meios de conservação dos recursos naturais e controlar o crescimento da população mundial até o século XXI” (REIGOTA, 2014, p. 23).

Nesse contexto, o livro “*Silence Spring*” (Primavera Silenciosa) é considerado um divisor de águas por diversos autores. Por meio dele amplia-se uma preocupação global acerca

dos limites do crescimento. A partir de 1962, ano de seu lançamento, o livro tornar-se-ia um clássico da história dentro do movimento ambientalista.

A partir da publicação do trabalho-denúncia de Rachel Carson, a temática ambiental passaria a fazer parte das inquietações políticas internacionais, e o movimento ambientalista mundial iria tomar um novo impulso, promovendo uma série de eventos que formariam a sua história (DIAS, 2017, p. 74).

A ecologia, enquanto movimento social, surge no final da década de 60 nos Estados Unidos e na Europa, em uma atmosfera de contestação à sociedade consumista e materialista (Movimento de Contracultura). Ansiava-se por uma vida livre e em harmonia com a natureza, tendo como marco a manifestação de estudantes de maio de 1968 na França, segundo Carvalho (2012). Concomitante, o Brasil vivia o Regime Militar, afirma Dias (2017), não havia uma legislação ambiental e, na contramão mundial, desenvolvia projetos que devastariam o meio ambiente como o Projeto Carajás e a Usina Hidrelétrica de Tucuruí.

“No plano internacional, a EA começa a ser objeto da discussão de políticas públicas na I Conferência Internacional sobre Meio Ambiente”, Carvalho (2012). Realizada em Estocolmo, Suécia (1972), este marco histórico- político reuniu cento e treze países para discutir soluções para os problemas ambientais. De acordo com Dias (2017), neste encontro, decidiram que mudanças nos hábitos e comportamentos, bem como no modelo de desenvolvimento, seriam necessárias e que tais mudanças só se dariam por meio da Educação Ambiental, termo que ainda, nesta época, carecia de definição.

A EA nasce dos movimentos ecológicos “surge da preocupação da sociedade com o futuro da vida e com a qualidade da existência das presentes e futuras gerações”, Carvalho (2012).

Carvalho (2012) ainda enfatiza que a primeira Conferência Intergovernamental sobre EA foi realizada em Tbilisi em 1977, realizada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e após 20 anos é realizada a II Conferência em Tessalônica na Grécia. A partir delas, diversos países foram estimulados a realizarem conferências e seminários nacionais, bem como a criarem suas legislações pertinentes à EA.

Em 1992, ocorre no Rio de Janeiro chamada “Rio-92” - Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, a primeira com ampla participação popular que resulta em visibilidade pública e faz com que a EA extrapole a participação de pequenos grupos de militantes ambientais. Após dez anos da Rio-92 foi realizada a Rio + 10 (Conferência das Nações Unidas Para o Desenvolvimento Sustentável) em Joanesburgo, na África do Sul, com

o objetivo de avaliar os progressos alcançados a partir das diretrizes estipuladas na Rio-92. Para muitos analistas, a Rio+10 foi um fracasso por não ter possibilitado o avanço efetivo das diretrizes e promessas apresentadas no Rio de Janeiro, conforme Reigota (2014).

A Rio+20 ou a Conferência da ONU sobre o Desenvolvimento Sustentável, ocorrida em 2012, novamente no Rio de Janeiro, reuniu representantes de cento e noventa e três países e teve cobertura jornalística mundial. Novamente, ocorrem críticas quanto ao estabelecimento de metas concretas, claras e objetivas que sejam eficazes para redução de poluentes e a preservação de áreas naturais.

A Unesco foi o organismo da ONU responsável pela divulgação da EA, por meio de vários seminários regionais realizados em todos os continentes, procurou estabelecer seus fundamentos e deles se frutificaram textos, trabalhos científicos, livros. As mobilizações internacionais estimularam conferências e seminários nacionais, bem como a adoção de programas e políticas públicas, como aponta Reigota (2014).

Por meio da luta de ambientalistas, segundo Dias (2017), o Brasil foi o único país da América Latina que conquistou uma política nacional para EA – Lei 9.795 de 27 de abril de 1999, que institui nesse sentido uma Política Nacional. Embora no Brasil a primeira legislação referente à EA date de 1973, somente nas décadas de 80 e 90 se torna mais popular. Dentre as principais políticas públicas para EA no Brasil estão:

A lei nº 6.938/81 que inclui a EA em todos os níveis de ensino; a Constituição de 1988 que inclui a EA como direito de todos e dever do Estado; a criação do Fundo Nacional de Meio Ambiente em 1989; a criação do Ministério do Meio Ambiente (MMA) e os Núcleos de EA do Ibama e dos Centros de Educação Ambiental pelo Ministério da Educação (MEC); A criação do Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea) pelo MEC e pelo MMA, MEC, MIC, MCT; em 1994; a criação da Câmara Técnica Temporária de EA do CONAMA em 1995; a elaboração dos Parâmetros Curriculares e a inclusão da EA como tema transversal em 1997; aprovação da Política Nacional de EA, criação da Coordenação Geral de EA no MEC e da Diretoria de EA no MMA; implementação do Programa Parâmetros em ação: meio ambiente na escola, pelo MEC em 2001; regulamentação da Política Nacional de EA- Lei 9795/99 pelo Decreto nº 4.281, em 2002; criação do Órgão Gestor da Política Nacional de EA reunindo MEC e MMA, em 2003. (CARVALHO, 2012, p. 52).

No Brasil, conforme Silva (2020), mesmo que tenha havido avanço legal nas últimas décadas, vivemos um momento de grande retrocesso, principalmente no que tange à questão ambiental. Dentre eles podemos citar o deslocamento do Serviço Florestal Brasileiro do Ministério do Meio Ambiente para o Ministério da Agricultura; a refutação dos dados oficiais de desmatamento fornecidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE); a interrupção do Fundo Amazônia e a ameaça de extingui-lo; os projetos para mineração em terras

indígenas, bem como de redução de suas reservas; a liberação excessiva de agrotóxicos; a permissividade com relação a crimes ambientais.

Nota-se, portanto, que um projeto de desenvolvimento econômico a qualquer custo é muito prejudicial às populações menos favorecidas e ao meio ambiente.

Neste sentido, há um alerta feito por Reigota, no qual fica claro uma mudança da noção de meio ambiente:

Nos vinte anos que se passaram entre as Conferências mundiais de Estocolmo e do Rio de Janeiro houve uma considerável mudança de noção do meio ambiente. Na primeira se pensava basicamente na relação do ser humano com a natureza; na segunda o enfoque é pautado pela ideia de desenvolvimento econômico, dito sustentável, ideia que se consolida na Conferência de Joannesburgo (REIGOTA, 2014, p. 29).

Para o autor, esta mudança repercutirá nos discursos, nos projetos e nas práticas de EA. Em sua obra, ele esclarece que há um forte movimento patrocinado pela UNESCO e por grandes ONGs que pretendem mudar o nome de Educação Ambiental para Educação para o Desenvolvimento Sustentável, projeto que encontra resistência entre os ambientalistas.

As críticas ao termo Educação para o Desenvolvimento Sustentável são esclarecidas por Gadotti (2012) que afirma: “As críticas ao conceito de desenvolvimento sustentável e a própria ideia de sustentabilidade vem do fato que o ambientalismo muitas vezes trata separadamente as questões sociais e as questões ambientais”. Para este autor, o termo esvazia-se de sentido se não houver a preocupação com o social, isto é, incluir as necessidades humanas na preservação do planeta.

O conceito de Educação Ambiental não é unânime nem universal, modificou-se ao longo do tempo, ganhando diferentes sentidos que coexistem na atualidade, por ser “diretamente relacionado ao conceito de Meio Ambiente e o modo como este era percebido” Dias (2017). Este autor descreve a evolução dos conceitos de EA (p. 98 e 99) e, por fim a define como um “processo por meio do qual as pessoas apreendem como funciona o ambiente, como dependemos dele, como o afetamos e como promovemos a sua sustentabilidade.” A definição de Meio ambiente para este outro autor consiste em:

[...]um lugar determinado e /ou percebido onde estão em relação dinâmica, constante interação os aspectos naturais e sociais. Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformação da natureza e da sociedade (REIGOTA, 2014, p. 36).

Já a educação ambiental é definida por Reigota (2006) como uma educação política, no sentido de que a mesma reivindica e prepara cidadãos para exigir e construir uma sociedade mais justa e participativa. Desta forma, trabalhar com ela é assumir um posicionamento político-ideológico perante a sociedade. A EA, segundo o autor, deve buscar soluções alternativas para uma convivência digna, considerando prioritariamente as relações políticas, sociais e culturais entre os seres humanos e a natureza.

A EA, segundo Carvalho (2012), “tem uma proposta ética de longo alcance que pretende reposicionar o ser humano no mundo, convocando-o a reconhecer a alteridade da natureza e a integridade e o direito à existência não utilitária do ambiente.”

Estas definições complementam-se entre si, no entanto, esta teórica aponta à necessidade da superação de uma visão ingênua de EA e às divergências e disputas neste campo, que configuram a maneira de gerir as questões ambientais e os interesses imbricados neles.

Podemos concluir, portanto, que diferentes concepções de EA coexistem e refletem nas práticas pedagógicas dos professores.

## 4.2 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Há um consenso entre os estudiosos do assunto sobre a diversidade e a complexidade de concepções de Educação Ambiental no Brasil.

"A temática ambiental brasileira é variada e complexa, assim não poderia ser diferente a forma de se trabalhar com ela na Educação Ambiental. Se analisarmos brevemente os vídeos, resumos e relatórios de experiências, reportagens na televisão ou publicadas nos jornais mais conhecidos do país, as cartilhas, os livros, as teses, dissertações, monografias, enfim, os diversos documentos existentes, poderemos confirmar essa diversidade conceitual e metodológica" (REIGOTA, 2009, p. 11).

Observando a EA a partir da noção de Campo Social de Bordieu, Layrargues e Lima (2014), conclui-se que há uma diversidade de concepções de EA.

A Educação Ambiental no Brasil ilustra esse processo na medida em que aparece ao grande público não especializado, como se fora um objeto único, apesar de se constituir como um campo de saber e de práticas internamente diversificado. Ao homogeneizá-lo, reduz-se a variedade de características pedagógicas, políticas, éticas e epistemológicas que definem as concepções e práticas de Educação Ambiental. Por outro lado, para os educadores ambientais próximos ao núcleo orientador do campo ou pertencentes às primeiras gerações dessa área profissional, o campo da Educação Ambiental já é atualmente reconhecido como multifacetado, composto por inúmeras correntes político-pedagógicas, mesmo que apresentando-se fortes interfaces entre algumas delas (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 25).

Estes autores compreendem que a diversidade de caminhos para realização da EA é percebida a partir da aproximação desta com o campo educacional, que ocorre na década de 90. Diversos teóricos como Carvalho (2002), Sorrentino (1995), Layrargues (2003), dentre outros, constataam a pluralidade desse campo social no Brasil. Layrargues e Lima (2014) discorrem sobre as denominações e vertentes da EA e as agrupam em três macro-tendências: a Conservacionista, a Pragmática e a Crítica, segundo eles:

A EA conservacionista adota uma vertente ecológica, seu objetivo é despertar a consciência ecológica, por meio da vivência, da sensibilização e amor à natureza. Ela nasce em razão da degradação ambiental e percebe-a como mera consequência de um modelo de sociedade desenvolvimentista. Em sua prática pedagógica busca relativizar o antropocentrismo, é conteudista e normativa. Como exemplo de conteúdo temos a temática do lixo, coleta seletiva e a reciclagem. Nesse contexto, aponta mudanças culturais importantes.

A EA pragmática está ligada a esfera da produção e do consumo, voltada aos recursos ambientais. Esta visa a educação para o desenvolvimento sustentável, promove ações como combate ao desperdício, economia de energia e água e age como mecanismo de compensação para corrigir imperfeições do sistema produtivo baseado no consumismo e na obsolescência programada, como o mercado de carbono, a ecotecnologia e a diminuição da pegada ecológica. Assim, não percebe o homem como parte integrante do meio ambiente.

A EA crítica nasce como reprovação às práticas de EA que preconizam ações individuais e comportamentais, colocando o indivíduo como responsável pela crise ambiental sem considerar o contexto histórico, os problemas sociais, o modelo de sociedade e de desenvolvimento. Esta concepção prima por uma mudança de valores culturais e éticos, considerando as relações sociais e políticas, visando um enfrentamento político das desigualdades e da injustiça social-ambiental.

A EA pragmática deriva da EA conservacionista na medida em que esta se adequa para atender as exigências do mercado, Layrargues e Lima (2014).

A macro-tendência pragmática representa uma derivação evolutiva da macro-tendência conservacionista, na medida em que é sua adaptação ao novo contexto social, econômico e tecnológico e que têm em comum a omissão dos processos de desigualdade e injustiça social. Ambas são comportamentalistas e individualistas, mas a forma conservacionista é uma versão mais ingênua e enviesada de grupos mais ligados às ciências naturais que entendem a crise ambiental e a Educação Ambiental dessa maneira, ora porque não têm uma reflexão sociológica da questão ambiental ora porque entendem que politicamente é melhor não misturar ecologia e política, e neste caso, nos referimos a atores ideologicamente interessados em evitar uma perspectiva de conflito na abordagem da questão. Agora, esse conservacionismo precisava se adequar às mudanças tecnológicas e econômicas e às pressões do mercado por mudanças “cosméticas” dentro da ordem. Isso tudo dentro de um contexto de disputa



discursiva no interior do campo que vai delimitando o que é permitido e proibido dizer sobre o assunto, quais atores e discursos são legítimos e quais não são. (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 32).

A concepção crítica da EA surgiu na década de 80 apoiada nas pedagogias críticas e emancipatórias, segundo Loureiro (2004). Diversos autores apontam Paulo Freire como um dos pensadores que influenciaram esta concepção.

[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2001 p. 42 e 43).

A expressão “crítica”, como adjetivo, conforme Guimarães (2004) vem para diferenciar esta nova concepção da EA conservadora que busca superar a crise ambiental utilizando a mesma lógica dominante que gerou a crise ambiental.

Se por um lado temos uma grande variedade de práticas que se autodefinem como “educação ambiental”, mostrando a sua criatividade e importância, por outro temos práticas muito simples que refletem ingenuidade, oportunidade, confusão teórica e política (REIGOTA, 2014, p. 29).

Ciente de que “a Educação Ambiental não é neutra, ela é ideológica”, para Tozoni-Reis (2008), torna-se necessário ao educador reconhecer quais características definem as diferentes concepções que estão sendo utilizadas nas práticas pedagógicas da EA no contexto escolar.

Para além disto, considerando que a grande mídia reproduz o discurso hegemônico pautado em uma lógica utilitária e economicista, entendemos que se faz necessário conhecer como a EA se apresenta nos documentos legais nas diferentes esferas e compreender, refletir e repensar as práticas educacionais de EA no contexto escolar.

#### 4.3 A educação ambiental no contexto escolar

“A introdução da educação ambiental na escola supõe uma modificação fundamental na própria concepção de educação, provoca mesmo uma revolução pedagógica”, por Reigota (2014).

Houve uma discussão, em meados da década de 80, entre os educadores sobre como a EA deveria ser inserida no meio educacional, se esta se tornaria uma nova disciplina ou não. O Conselho Federal de Educação optou por incluí-la nos Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCN) como Tema Transversal, em uma perspectiva de educação que deve permear todas as disciplinas (ibid.).

De acordo com Lima e Vasconcellos (2007):

O conhecimento disciplinar não pode ser extinto por atos de vontade, por engenharia curricular ou por decretos epistemológicos, uma vez que a disciplinaridade dos saberes é um dos fundamentos da modernidade (...) Essa disciplinaridade não é uma doença que veio de fora e atacou/contaminou nossa maneira de pensar, ela é a nossa própria maneira de pensar. (LIMA; VASCONCELLO, 2007, p. 7).

A EA foi inserida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como Tema Transversal, isto é, pode e deve ser abordada sob diversos ângulos nas diferentes disciplinas. Os conteúdos de Meio Ambiente serão integrados ao currículo através da transversalidade, pois serão tratados nas diversas áreas do conhecimento, de modo a impregnar toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, criar uma visão global e abrangente da questão ambiental, de acordo Brasil (1998).

A transversalidade só tem significado dentro de uma compreensão interdisciplinar. O princípio de transversalidade e interdisciplinaridade ultrapassam a concepção de disciplina, pois esta traz o conhecimento de forma fragmentada.

A interdisciplinaridade, exige uma nova maneira de pensar a educação, portanto, questiona os modos já aprendidos a partir da racionalidade, ao mesmo tempo que se apresenta como forma de superação da compreensão simplista das interações complexas entre o ser humano e a natureza.

Como podemos ver, esse saber ambiental interdisciplinar constituído entre as disciplinas ou à margem delas, será sempre profundamente indisciplinado. Ou seja, um saber que por sua própria natureza, estará sempre transgredindo os limites da disciplina, instaurando fronteiras e pontos de fuga. (CARVALHO, 2012, p.124).

A EA, além de poder e dever estar presente em todas as disciplinas, deve estar em todos níveis e modalidades de educação. Portanto, “a escola, da creche aos cursos de pós-graduação, é um dos locais privilegiados para a realização da educação ambiental, desde que se dê a oportunidade à criatividade, ao debate, à pesquisa e à participação de todos.”, Reigota (2014, p. 40).

A Constituição Federal de 1988 (Cap. VI, art. 225, parágrafo 1, inciso VI) é a lei primeira a promover a obrigatoriedade da EA em todos os níveis de ensino. Em seguida, há a inclusão do tema meio ambiente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Ministério da

Educação e Cultura do MEC - PCN (BRASIL, PCN, 1997), consolidando-se como política pública com a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, regulamentada em 2002.

Esta lei dispõe sobre a EA e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), ela define a EA como: “ processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade

A mesma estabelece a AE como componente essencial e permanente da educação nacional em todos os níveis e modalidades de ensino em caráter formal e não formal. Determina como objetivos da EA a compreensão de Meio Ambiente, a democratização de informações, o estímulo à consciência crítica e a plena participação na preservação como um exercício de cidadania entre outros. Outrossim, estão inclusos nesta lei oito princípios básicos da EA em seu artigo 4º, dentre eles o enfoque humanista; holístico; democrático e participativo; a concepção de meio ambiente em sua totalidade; a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural; a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; a abordagem articulada das questões ambientais do local ao global e o respeito à diversidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentam a educação ambiental como um tema transversal, abordando a discussão sobre a relação entre os problemas ambientais e os fatores econômicos, políticos, sociais e históricos, que causam conflitos ambientais. Considera fundamental que a EA assegure o conhecimento de conteúdos relacionados à problemática ambiental e que favoreçam a pesquisa, disponibilidade para aprendizagem do(a) professor(a), atualização constante e a reflexão sobre a prática em relação aos conteúdos, além dos próprios valores e atitudes em relação ao meio ambiente.

Os PCNs para a educação básica abordam questões cruciais como a mudança de mentalidade frente aos dilemas ambientais, a preocupação em relacionar a EA com a vida do aluno e sua comunidade, a intervenção na realidade organizada de modo democrático, o desenvolvimento de postura crítica, a necessidade do envolvimento da comunidade, a visão holística de mundo e, por fim, o respeito à diversidade.

A perspectiva ambiental deve remeter os alunos à reflexão sobre os problemas que afetam a sua vida, a de sua comunidade, a de seu país e a do planeta. Para que essas informações os sensibilizem e provoquem o início de um processo de mudança de comportamento, é preciso que o aprendizado seja significativo, isto é, os alunos possam estabelecer ligações entre o que aprendem e a sua realidade cotidiana, e o que já conhecem (BRASIL, 2001, p. 190).

Averiguamos os PCNs para a educação básica, pois os mesmos abrangem a EI e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, MEC, SEB, 2010). Este último, publicado em 1998, não menciona o termo Educação Ambiental em nenhum de seus três volumes. No entanto, no terceiro volume, denominado Conhecimento de Mundo, temos o eixo “Natureza e Sociedade” que traz questões do mundo social e natural, permitindo desta forma o trabalho com a EA. Deste documento podemos destacar três tópicos:

- As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: Éticos- da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; políticos- dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática e estéticos- da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.
- Na observância das Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica [...] construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza. Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais.

As Diretrizes Curriculares para a EI, documento datado de 2009, ressalta no art. 6º a importância da abordagem ao meio ambiente com respeito, de acordo com os princípios éticos, políticos e estéticos.

Um complemento importante a ser agregado ao ensino de EA na EI são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) na qual: a Educação Ambiental visa estimular a criticidade (art. 1º), visa a construção de conhecimentos, habilidades e valores sociais de vida, justiça e equidade socioambiental, bem como a proteção ao meio ambiente natural e construído (art. 3º). Esclarece que a EA é atividade política (art. 5ª) e declara que as

instituições de ensino devem promovê-la integradamente nos seus projetos institucionais e pedagógicos e finalmente, no art. 6º considera que a EA deve:

[...] adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino.

As DCNEAs ainda garantem a interdisciplinaridade (art. 8º), o respeito a diversidade (art. 11º) e a formação de professores (art. 11º § único).

Dentre os objetivos da EA expostos nas DCNEAs podemos destacar alguns:

- “desenvolver a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo”;
- “estimular a mobilização social e política e o fortalecimento da consciência crítica sobre a dimensão socioambiental”;
- “promover os conhecimentos dos diversos grupos sociais formativos do país que utilizam e preservam a biodiversidade”;
- “incentivar a participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania”;
- “fortalecer a cidadania, a autodeterminação dos povos e a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas, como fundamentos para o futuro da humanidade”; “promover o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social, étnica, racial e de gênero, e o diálogo para a convivência e a paz”.

Ao analisarmos e compararmos os objetivos da EA definidos na Carta de Belgrado, comentados por Reigota (2014), e a legislação brasileira pertinente a EA, percebemos que há afinidade entre eles, vejamos: a conscientização, o conhecimento, mudança de comportamento, competência para solução de problemas, capacidade de avaliar programas e medidas e participação na construção de cidadania.

As finalidades, objetivos e os princípios da EA, estabelecidos na Conferência de Tbilisi são descritos e comentados por Dias (2017, p. 109), descrito abaixo:

As finalidades são divididas em três elementos, cinco objetivos e dez princípios, a saber:

Elementos: promover a compreensão da interdependência econômica, social, política e ecológica; proporcionar conhecimento a respeito dos valores e importância de tomar atitudes para proteção e melhoria do meio ambiente e induzir novas formas de condutas.

Objetivos: a consciência, o conhecimento, a mudança de comportamento, a aquisição de habilidades e a participação ativa na resolução de problemas.

Princípios: considerar o ambiente em sua totalidade (político, social, econômico, científico-tecnológico, histórico-cultural, moral e estético); estar presente em todas as fases do ensino e ser processo contínuo e permanente; aplicar a interdisciplinaridade; abordar aspectos do local ao global; considerar a perspectiva histórica; visar a cooperação; considerar nos planos de desenvolvimento os aspectos ambientais; ajudar a descobrir as causas reais dos problemas ambientais e os sintomas resultantes; destacar a complexidade dos problemas ambientais e desenvolver senso crítico e habilidades para resolver problemas relativos, utilizar espaços e métodos variados.

Entendemos que a legislação nacional se apoiou, provavelmente, nas cartas e documentos, produzidos nos grandes eventos de EA, e em estudiosos que mantinham uma visão crítica de educação e de EA. Em todo esse processo os ativistas tiveram papel importante, já que sempre se mantiveram firmes na luta pelo Meio Ambiente (MA).

Em seguida verificaremos como é a concepção de EA no PPP de EMEF do Campo “Prof. Hermínio Pagotto”.

#### **4.3.1 O projeto político pedagógico**

Esclarecemos que este PPP da Escola do Campo seria válido para o triênio 2014/2016, contudo não foi atualizado e permanece em vigência até os dias atuais. Outrossim, informamos que o CER “Waldyr Alceu Trigo” é um anexo à EMEF do Campo “Prof. Hermínio Pagotto” e até a presente data não possui um PPP próprio e sim em conjunto.

O PPP, primeiramente, apresenta a definição de escola do campo, seu papel social na formação de valores e a sociedade que pretende formar:

Entende-se por escola do campo aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população” (PPP, 2014).

Em seguida, o PPP manifesta as qualidades necessárias para atingir a escola dos sonhos, uma escola “humanizadora, justa, solidária, democrática e que valorize o homem e a mulher do campo”, cujos princípios possam alcançar a equidade, a justiça social, a ascensão econômica,

atendendo os anseios da comunidade e que consiga manter motivados seus educadores em busca da qualidade da educação.

O perfil desta escola, para alcançar seus objetivos de formação, seria de gestão democrática, questionadora dos valores individualistas, pautada em uma educação libertária. Permeada por propostas e projetos específicos que atendessem a realidade local, além de práticas solidárias que considerem as múltiplas inteligências e dimensões de aprendizagem, visando a transformação do cidadão, desenvolvendo-lhe o sentimento de pertença à terra e à cultura, bem como a criticidade, politizando-o e qualificando-o para o trabalho quer seja no campo ou na cidade.

O PPP reconhece a necessidade de atender as especificidades locais, de contextualizar a educação partindo da realidade e transcendendo para o global.

Quanto aos papéis, o educando é considerado como sujeito e o educador como líder ou mediador de todo o processo de aprendizagem.

Os ambientes educativos são variados, laboratório de ciências, cozinha experimental, área externa e entorno da escola, pátio, parquinho, areia.

A formação é direcionada para o comprometimento com a transformação da realidade, para a criticidade e reflexão, para a ética e solidariedade, com liberdade e responsabilidade nas escolhas e decisões. A base e o sustentáculo do Projeto são os valores humanizadores.

Como princípios, a escola deve apresentar o ideal de qualidade da educação; transmitir o saber historicamente elaborado pela humanidade; formar um aluno pesquisador; desenvolver a criatividade; utilizar a interdisciplinaridade ou seja, relacionar as diversas áreas do saber na construção do próprio conhecimento; relacionar-se e conviver de maneira coletiva, fraterna, solidária e cooperativa; promover a autonomia reflexiva e consciência crítica com uma visão que possibilite e favoreça a construção de um mundo sustentável.

A motivação para aprender e ensinar é que por meio do conhecimento, o/a educando/a possa identificar sua condição social bem como os meios para transformá-la ou transcende-la, formar “um/a educando/a conhecedor e participante da história da sociedade em que está inserido e que este possa dominar as experiências humanas de forma crítica e atue na solução de problemas.

A escola pretende ter como ponto de partida a realidade, com objetivo do educando entender a sociedade como um todo da dimensão local, regional, nacional, global, valorizando adequadamente as possibilidades de vida no campo em comparação com a vida urbana, além de valorizar a contribuição sociocultural e histórica dos afrodescendentes, indígenas e camponeses e contribuindo para transformar o campo econômica e socialmente.

São objetivos da escola do campo:

Realizar uma educação voltada para a valorização da cultura e do trabalho no campo (teoria e prática); refletir sobre o valor do trabalho, a nossa identidade de trabalhador/a e aprofundar a mística do trabalho e da terra; valorizar a pertença ao campo; resgatar e vivenciar o repertório cultural dos diferentes membros da comunidade; resgatar a cultura popular (festa junina, música raiz...); estimular a sistematização do conhecimento (história oral da comunidade) depois de vivenciado PPP (2014).

Com relação a democratização do acesso ao conhecimento os objetivos são:

Zelar pelo acesso à escola reivindicando boas condições de transporte e de estrada; reivindicar a existência de material didático e paradidático diversificados; reivindicar a contratação de professores e garantir acompanhamento do processo de aprendizagem para todos/as os educandos/as; gerir coletivamente, respeitando e valorizando as opiniões e necessidades da comunidade escolar local; resgatar a autoestima; conscientizar-se sobre a construção social dos papeis do homem e da mulher; trabalhar a identidade ligada a cidadania; “quebrar” padrões criados historicamente; incluir as relações de gênero e etnia; tratar adequadamente das pessoas com necessidades especiais; vivenciar valores identificados como a paz e bem; desenvolver práticas escolares que valorizem as necessidades da comunidade; promover atividades que estimulem a convivência comunitária; sensibilizar a todos para a vivencia da solidariedade com aqueles que se encontram acampados ou em lutas sociais e ser capaz de indignar se com as injustiças sociais (PPP, 2014).

Por fim, o PPP dedica um tópico exclusivo para os objetivos relativos a EA:

Integrar e promover interação com o meio ambiente e conscientização ecológica; possibilitar palestras e cursos de capacitação para a comunidade e educadores/as; desenvolver a consciência crítica do consumo a fim de reduzir a produção do lixo; construir espaços de recolhimento de lixo (orgânicos e recicláveis); valorizar as áreas de reservas ecológicas, desenvolvendo trabalho de campo com crianças; desenvolver ações sustentáveis; trabalhar alternativas de combate à destruição do meio ambiente e promover um ensino agroecológico; pesquisar e valorizar a existência dos recursos naturais locais (hidrografia, vegetação); promover a valorização da vida contribuindo para que haja cuidados com a água, com a terra, com o ar; incentivar e ajudar promover o embelezamento da área do assentamento (PPP, 2014).

E um outro tópico do PPP (2014), relativo aos objetivos históricos-sociais:

Conceber de que a história é construída pelas lutas sociais; refletir sobre o jeito de viver da comunidade, comparando o antes, o tempo de acampamento e o hoje; cultivar os valores e a história como projetos, através do resgate de histórias, músicas, palavras de ordem (“Educação do Campo: Direito nosso, Dever do Estado.”), danças, encenações...; fazer uma exposição permanente da história do assentamento e da luta pela terra no corredor da escola, valorizando os sujeitos que participaram da conquista de terra; trabalhar com datas comemorativas importantes como: conquistas sociais, criação do assentamento, da escola etc; garantir a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.



O PPP considera ainda o respeito aos seguintes princípios (Resolução no. 5 de 17 de dezembro de 2009 – Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação): “É de fundamental importância respeitar o processo de desenvolvimento de cada educando/a e, de forma interdisciplinar, ajudá-lo/a na construção e reconstrução do conhecimento, partindo da realidade de cada um.”

Além de discriminar os conteúdos por turmas, o PPP cita projetos que devem ser desenvolvidos na EI e que são de interesse coletivo e da comunidade escolar:

- Projeto Plantando e Vivenciando valores (Ed. Infantil, 1º ao 9º ano);
- Projeto de Educação Ambiental (Ed. Infantil, 1º ao 9º ano);
- Projeto de Leitura e Produção de Texto (Ed. Infantil, 1º ao 9º ano)

O PPP da escola do campo traz em seu bojo um tópico dedicado a EA:

Sabe-se hoje da grande dificuldade que há em se conscientizar a população acerca dos problemas ambientais com os quais convivemos diariamente. Com a ideia equivocada de que meio ambiente é somente as plantas e animais, nos esquecemos da importância em lutar por uma melhor qualidade de vida de nossa comunidade.

A Educação Ambiental tem por objetivo central sensibilizar e conscientizar as pessoas de seu papel fundamental na melhoria da qualidade de vida, modificando conceitos e atitudes diretas em relação ao meio onde se encontram inseridos. Dessa forma, a Escola do Campo se configura como um espaço rico e diversificado de oportunidades de aprendizado e de pleno exercício do trabalho modificador, do companheirismo, da responsabilidade, do amor e do cuidado para com a natureza e para com a comunidade/sociedade.

A Educação Ambiental, sem dúvida, proporciona condições diretas para a formação de um caráter mais sensível e humano e também para o pleno exercício da cidadania pois ela brota da mistura do ser humano com a mãe Terra. Temos como desafio o envolvimento de educandos/as e educadores/as em atividades diretamente ligadas à mãe Terra e ao meio ambiente utilizando especialmente o estudo da Redução, Reutilização e Reciclagem do lixo (PPP, 2014).

No excerto acima, podemos observar que a noção de MA não está restrita ao meio natural, desta forma, os fatores sociais e econômicos estão inclusos. Ao descrever os objetivos dos projetos que serão realizados, o PPP inclui dentre eles o objetivo de “Atuar na divulgação junto à comunidade escolar e através de atividades acadêmicas, os valores da cultura do campo e a importância dos alimentos sem agrotóxicos”. Este objetivo revela que a escola pretende tratar de problemas locais.

Uma série de atividades são enumeradas para que sejam trabalhadas de forma interdisciplinar:

Observação do meio através de passeios; Coleta de sementes, folhas e flores; sobre utilidade dos seres vivos; Experimentações: germinação de sementes; Confeção de murais; A escolha do espaço para a horta “tamanho e local”; O preparo da terra para a produção- uso de medidas; A escolha dos produtos a serem plantados: mudas

transplantadas e mudas plantadas no lugar definitivo; Como distribuir as sementes - medidas em centímetros e metros; Os cuidados com os espaços: canteiros e transplantes; Época do plantio das mudas, sementes e colheita; Métodos de controle de pragas e de doenças (alelopatia); Textos informativos sobre os produtos plantados; Construção de uma composteira (PPP, 2014).

Ao avaliarmos a legislação e o PPP, buscamos construir um quadro comparativo (quadro 2) para melhor visualizarmos como cada documento concebe a EA.

Quadro 2 Requisitos para Educação Ambiental expressos em documentos legais

Requisitos para EA	PNEA	PCN	DCNEA	RCNEI	PPP
Ambiente- na totalidade e sua interdependência (nat/soc/ec/cult)	x	x	x		x
Aquisição de habilidades	x	x	x		x
Consciência crítica/conhecimento	x	x	x	x	x
Descobrir causas reais da degradação		x			
Diálogo			x		x
Abrangência do local ao global	x	x			x
Enfoque humanista	x	x			x
Envolvimento da comunidade/cidadania	x	x	x		
Mobilização social e política			x		x
Mudança de valores e atitudes/ comportamento	x	x		x	x
Respeito à diversidade	x	x	x	x	x
Transversal/interdisciplinaridade	x	x	x		x
Visão holística	x	x			x

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) não contempla em seu bojo a questão do diálogo, bem como a procura das causas reais da degradação e não prevê mobilização social e política.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também negligenciam dois desses aspectos, a dialogicidade e a mobilização.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) deixa de abordar aspectos como descobrir as causas reais da degradação, utilizar um enfoque humanista, considerar a participação da comunidade e a mudança de valores e atitudes, a visão holística e a abrangência do local ao global.

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) é o documento que possui menos requisitos para a EA, ficando restrito à consciência crítica, às mudanças comportamentais e ao respeito à diversidade.

O PPP da EMEF do campo é o documento mais completo com relação aos requisitos para EA, no entanto, deixa de citar aspectos primordiais como descobrir as causas reais da degradação e o envolvimento da comunidade na solução dos problemas comunitários.

A EMEF do Campo “Professor Hermínio Pagotto”, bem como o CER “Waldyr Alceu Trigo”, constituem uma única unidade. Por meio de seu PPP, propõe-se promover uma educação crítica, bem como uma EA coerente com os princípios norteadores das escolas do campo, em consonância com os ideais da EA expressos na legislação e nas produções teóricas referenciadas neste trabalho.

Podemos perceber que conceitos como a criticidade, a aquisição de conhecimento sobre o MA, a mudança de valores, atitudes e comportamento e o respeito à diversidade estão presentes em todos os documentos e que somente estes tópicos citados acima estão presentes no RCNEI (documento específico da EI).

Contudo, o PPP da EMEF do campo apresenta quase todos os preceitos em consonância com os PCN e a PNEA, assegurando, portanto, o ensino da EA Crítica na unidade de EI do Campo.

Os trechos (retirados do PPP) a seguir nos revelam uma visão holística, tendo em vista que considera os diferentes aspectos a serem abordados na educação e a relação dinâmica e constante das interações:

“Entende-se por escola do campo aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p. 63).

A própria educação se revela crítica:

Uma escola que vise transformar o cidadão considerando as múltiplas inteligências e dimensões de aprendizagem, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificando-o para o trabalho na cidade ou no campo, desenvolvendo o sentimento de pertença a terra, promovendo e incentivando a participação popular, formando para a autonomia, construindo pessoas mais cultas, críticas e humanizadas (Texto – base: Por uma educação básica do campo da I Conferência Nacional, 1998) (BRASIL, 1998).

O objetivo da EA pode ser subtendido no seguinte parágrafo:

É necessário que tenha atividades, projetos e propostas que atendam as especificidades do campo. Uma escola que vise transformar o cidadão considerando as múltiplas inteligências e dimensões de aprendizagem, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificando-o para o trabalho na cidade ou no campo, desenvolvendo o sentimento de pertença à terra, promovendo e incentivando a participação popular, formando para a autonomia, construindo pessoas mais cultas, críticas e humanizadas (PPP, 2016, p. 3).

A transformação da realidade se apresenta como solução:

Buscamos contribuir para a formação dos seres humanos com um projeto de vida, com a alegria de viver e para que sejam comprometidos com a transformação da realidade, posicionando-se de maneira crítica e reflexiva, ética e solidária, com liberdade e responsabilidade nas escolhas e decisões. (PPP, 2016, p. 2).

Com apoio na produção acadêmica de Layrargues e Reigota e nos documentos legais foram construídos indicadores que buscam auxiliar na compreensão das concepções de EA, utilizados tanto na teoria, quanto na prática. Vejamos como avaliar o PPP de acordo com os pré-requisitos teóricos (Quadro 3).

Quadro 3 Concepções de Educação Ambiental de acordo com a percepção de conceitos

TEORIA	CONCEPÇÕES DE EA			
	CONSERVACIONISTA		CRÍTICA	
homem/natureza	Antropocêntrica/utilitária		Holística/biocêntrica	X
Meio Ambiente	Sinônimo de natureza"(...)o homem é enquadrado como a nota dissonante com meio ambiente, ou seja, o componente depredador por excelência. Visão reducionista		"(...)um lugar definido e/ou percebido onde os aspectos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em constante interação. Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológicas e processos históricos e políticos de transformação da natureza e da sociedade." (Reigota, 1994a, p. 21)	X
Crise ambiental	A Razão está na relação do homem sobre a natureza		As raízes da crise estão no modelo desenvolvimentista, capitalista	X
Educação ambiental	É um meio estratégico para a reversão do processo de degradação e para a conservação e utilização racional dos recursos naturais.		A EA “é uma concepção político-pedagógica-interdisciplinar que visa a participação cidadã de intervenção e busca de solução para uma sociedade mais justa e sustentável.	X
Objetivos	Reversão do processo de degradação. Conservação e utilização racional dos recursos naturais.		Promover a cidadania ativa, para que possa esta possa por meio da ação coletiva e organizada, buscar a compreensão e a superação das causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais. ”	X
Solução	Mudança comportamental		Transformação dos modelos de desenvolvimento atuais e de toda a sociedade.	x

Fonte: elaborado pela autora (2020)

O PPP da EMEF do Campo “Prof. Hermínio Pagotto” reconhece os conceitos de uma Educação Crítica e expressa-os de acordo com a concepção de EA Crítica.

No entanto, são muitos os entraves para que as políticas públicas de fato se efetivem nas práticas educacionais. Neste sentido, buscamos observar o currículo e as atividades aplicadas aos educandos e registradas nos diários de classe.

### 4.3.2 O currículo

Os currículos presentes no PPP, tanto de 4ª como da 5ª Etapa, são constituídos por eixos (Quadros 4 e 5), embora os conteúdos de EA devam ser trabalhados por meio de interdisciplinaridade, eles se apresentam de acordo com os PCNEIs.

Quadro 4 4ª etapa- Conteúdos expressos no currículo a EMEF do Campo "Prof. Hermínio Pagotto", assentamento Bela Vista, Araraquara- SP (2019)

<b>Eixo- Descoberta de si:</b> Conhecimento de si mesmo e à construção da própria identidade em interação com o ambiente e com os outros.	<b>Eixo- Descoberta do meio natural e social:</b> Compreende elementos, espaços, condições, situações e relações que constituem o contexto da criança e incidem em seu desenvolvimento. Contexto social e natural.	<b>Eixo- Diferentes linguagens:</b> Abarca as diferentes linguagens que relacionam a criança com o seu ambiente- <b>Ciência</b>
Reconhecimento de si, de suas necessidades e sentimentos (rotina e situações provocadas pelo professor).	Direitos e deveres (regras e limites), trabalhar na rotina (socialização, convivência).	<b>Corpo humano:</b> esquema corporal; sexualidade e gênero; cuidados, noções de higiene e saúde (uso adequado do banheiro, autonomia, cuidados pessoais).
Cuidados e noções de higiene.	Respeito e preservação; conscientização do meio ambiente em que vive (escolar e familiar).	<b>Seres vivos:</b> animais e plantas; meio ambiente.
Sexualidade	Reconhecimento do outro e de sua família.	<b>Ciências sociais:</b> zona rural e zona urbana.
Corpo/gênero	Reconhecimento dos materiais e sua utilização (cola, tesoura, tinta, papéis).	
Conhecimento de si em relação ao outro.		
<b>Movimento/brincar:</b> Movimento amplo: esquema corporal; equilíbrio e habilidade; jogos e brincadeiras tradicionais; brincadeiras de faz-de-conta.		

Fonte: EMEF do Campo “Prof. Hermínio Pagotto” (2019)

Pensar um currículo de EA para a EI do Campo implica, primeiramente, em conhecer a realidade local além da visão de criança que se tem e da ideia do adulto que queremos formar e, por fim, respeitar as especificidades da idade cronológica da turma. É necessário ouvir a família e as professoras, mas há também a necessidade de dar voz a criança.

[...] como um plano individual predeterminado. É um projeto coletivo, uma obra aberta, criativa e apropriada para “aqui e agora” de cada situação educativa. Ocorre com base na análise dessa situação, no estabelecimento de metas e de prioridades, no levantamento de recursos, na definição de etapas e atividades básicas, na reconstrução do projetado na interação (interação) com as crianças, na verificação de aspectos do seu comportamento que se vão modificando no decorrer do processo. Envolve sensibilidade e uma visão de criança como alguém competente e com direitos próprios. (OLIVEIRA, 2011, p. 183).

Quadro 5 5ª etapa- Conteúdos expressos no currículo do CER "Waldyr Alceu Trigo"

<b>Desenvolvimento da linguagem oral e escrita</b>	<b>Descoberta de si mesmo identidade e autonomia pessoal</b>	<b>Descoberta do meio natural e social</b>	<b>Diferentes linguagens: Ciências</b>
Socialização, convivência, cooperação	Interação com o ambiente e com os outros	Relações interpessoais (família, escola, bairro e cidade)	Ecologia (meio ambiente, preservação)
	Construção e ampliação da autonomia	Reconhecimento da família (papéis e funções sociais)	Estações do ano/ clima/temperatura
	Construção e valorização da identidade	Regras de convivência (valores e atitudes)	Planetas
	Conhecimento e valorização da identidade	Conservação do ambiente (materiais e equipamentos)	Fenômenos naturais
	Conhecimento e valorização de si próprio (sentimentos, emoções, autoestima, referências, medos e ansiedades)	Localização no espaço e no tempo	Corpo humano
	Fases da vida	Casa e escola	Seres vivos (animais e plantas)
	Cuidados com o próprio corpo		Diversidade
			A cidade
<b>Movimento/brincar:</b> conhecimento e exploração dos limites e possibilidades do próprio corpo; expressão corporal; habilidades físicas; jogos dirigidos (regras); jogos e brincadeiras tradicionais; jogos e brincadeiras cooperativas; jogos pedagógicos.			

Fonte: CER "Waldyr Alceu Trigo" (2019)

Observamos que os currículos abordam a compreensão de si, enquanto ser individual, como o reconhecimento de seus sentimentos, o cuidado com o corpo (higiene e saúde) e a relação em sociedade, permitindo reconhecer-se como ser histórico e social por meio de estudos da identidade que abordam desde a família e a comunidade até o estudo dos planetas.

No entanto, o currículo não expressa claramente o conteúdo problematizador com que estes temas deveriam ser abordados para que fosse possível a promoção de uma EA crítica, para tanto seria necessário o professor apoiar-se no PPP da escola.

Ao tomar os temas ambientais como temas geradores de processo educacional ambiental, duas preocupações devem estar presentes: os temas têm que ter significado concreto para os envolvidos e devem ter conteúdo problematizador. Isso significa dizer que os temas ambientais devem ser ponto de partida para a discussão mais ampla do modelo civilizatório que estamos a enfrentar, crise que dá sentido à busca de uma sociedade sustentável. (TOZONI-REIS, 2006, p. 72).

Neste sentido, embora a EA seja assegurada em documentos legais e expressa no PPP da unidade escolar e no currículo, torna-se necessário dirigir o olhar para a prática educacional, tencionando observar como esta vem se dando no ambiente escolar- tal passo será realizado por meio da análise dos registros de atividades.

Alguns autores nos apontam como deveria ser a prática educacional da EA crítica: “Para a prática libertadora faz-se necessário ampliar o olhar para elementos físicos, químicos e socioculturais”, Carvalho (2006).

Com relação às práticas pedagógicas, esta pesquisa busca conhecê-las e refleti-las por meio dos registros históricos em documentos primários.

### **4.3.3 As atividades escolares**

Quanto à metodologia utilizada, observamos as atividades, os temas, a duração e a periodicidade destes e, a partir desta observação, dos registros de atividades, em dezoito diários de classe, correspondentes ao período de 2004 a 2018, foram construídos 18 Quadros, apresentados no corpo do trabalho. Um novo quadro foi elaborado pela observação e comparação dos dados, no qual mensuramos os temas mais abordados neste período. A organização e o tratamento dos dados permitiram a elaboração de gráficos que facilitaram a interpretação e a análise.

Esclarecemos que em alguns anos a EI funcionou com uma turma multisseriada e, que por vezes, as professoras trocaram de turmas. Ademais, houve períodos em que foram substituídas por motivo de licença saúde e licença gestante. Nos anos de 2004 e 2005 as aulas eram ministradas por professoras voluntárias.

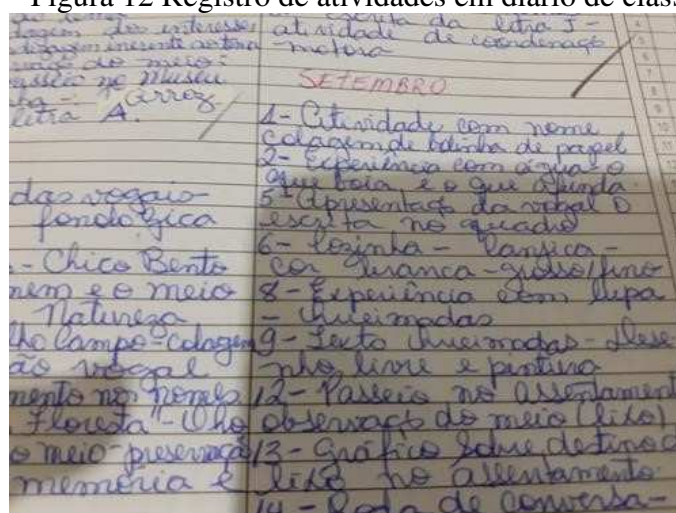
Consideramos também que os registros de atividades nos diários de classe obedecem a um critério de relevância dada aos temas pelos profissionais, tendo em vista que o espaço reservado para tal é reduzido, não permitindo, desta forma, que as professoras registrem todo o conteúdo administrado no decorrer de cada aula. Sendo assim, o teor registrado consiste em um resumo das atividades.

Além dos diários de classe, foram observados alguns cadernos de planejamento semanais e portfólios da 5ª Etapa.

#### 4.3.3.1 Os diários de classe

Os diários de classe trazem os registros das atividades diárias de forma reduzida, conforme ilustração da figura 12:

Figura 12 Registro de atividades em diário de classe



Fonte: arquivo da EMEF do Campo "Prof. Hermínio Pagotto"

A pesquisa realizada nos diários de classe (período de quinze anos) foi em busca de atividades que contivessem conteúdos de EA, resultou na elaboração de dezoito quadros que se encontram expostos abaixo, organizados cronologicamente. Apresentam-se em três grupos distintos- 4ª etapa, 5ª etapa e turmas multisseriadas. Os dois primeiros são registros das professoras voluntárias (2005 e 2005). Alguns dos diários não foram encontrados no arquivo, como o de 2007.

A partir de 2007, as turmas multisseriadas se constituem ou de 3ª e 4ª etapas ou de 4ª e 5ª etapas. Desta forma, os dados foram atribuídos sem considerar a junção das turmas, isto é, contam como se fossem a etapa a ser estudada- 4ª ou 5ª etapas.

Nos quadros (6 a 24), podemos observar os temas trabalhados mensalmente ao longo dos anos letivos. Estes temas registrados nos Diários de Classe, são representados nos quadros com a letra "x" nos respectivos meses em que foram trabalhados.

Os temas que se repetem por três meses ou mais estão grifados em amarelo visto que representam o trabalho com projetos pedagógicos.



Quadro 6 Levantamento das atividades registradas nos Diários de Classe: turma multisseriada (2004)

TEMA/MÊS	FEV	MAR	ABR	MAIO	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV
Água	x	x		x						
Alimentação/Saúde	x	x		x				x		
Animais								x		
Campo/cidade									X	
Cooperação						x				
Dia árvore								x		
Diversidade	x		x							x
Entorno	x	x	x	x						
Estações/ano	x		x							x
Identidade					x	x		x		
Observação							x			
Plantio			x	x	x	x		x		
Semana do MA					x					
Solo				x						
Trabalho de campo	x	x	x	x	x	x				

Fonte: EMEF do Campo “Hermínio Pagotto” (2004)

Neste período, podemos observar que o trabalho de campo foi realizado por meses seguidos e o entorno - trabalho na comunidade, nos lotes e arredores da escola- também foi bastante aproveitado. Houve um projeto de plantio duradouro e projetos de menor duração com os temas identidade, saúde e alimentação e água. Efetuou-se também o registro de atividades de datas comemorativas como o Dia da Árvore e do Meio Ambiente.

Vale ressaltar que em 2004 o trabalho com a EI foi realizado por voluntárias, moradoras do assentamento, estas foram orientadas por profissionais da Prefeitura Municipal e pela direção da escola e que a turma era multisseriada (crianças de cinco e seis anos).

Quadro 7 Levantamento das atividades registradas nos Diários de Classe: 4ª e 5ª etapas (2005)

TEMA/MÊS	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV
Água	x	x	x						
Alimentação/Saúde	x		x						
Animais		x						x	
Ar			x						
Campo/cidade									x
Conservação M.A				x		x	x		
Cooperação					x				
Cultura regional				x					
Dia da árvore							x		
Diversidade		x							x
Entorno			x	x		x			
Fauna e flora						x			
Identidade		x	x		x				
Observação			x						
Plantio						x		x	
Semana do M.A.		x							
Trabalho de campo			x						
vegetais							x		

Fonte: EMEF do Campo “Prof. Hermínio Pagotto” (2004)

Durante este ano, os projetos desenvolvidos foram Água, Conservação do Meio Ambiente, Plantio e Identidade, sendo o último o mais duradouro. O projeto Identidade está entrelaçado com o projeto Cultura Regional- este trabalha a festa junina realizada no assentamento, a qual tem simbolismo e tradição, pois é realizada desde a primeira colheita após a ocupação e, nos primeiros anos, os alimentos eram oferecidos gratuitamente aos moradores da cidade. Na atualidade, a tradição se mantém com a oferta de doces de mamão, abóbora e pipoca.

Contudo, podemos perceber o trabalho com datas comemorativas isoladas como o Dia da Árvore e a Semana do Meio Ambiente.

Quadro 8 Levantamento das atividades registradas nos Diários de Classe: 4ª etapa (2008)

TEMA/MÊS	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV
Animais									x	
Árvore									x	
Diversidade								x		

Fonte: EMEF do Campo “Prof. Hermínio Pagotto” (2004)

Um registro, em especial, chamou bastante a atenção e consistia da seguinte frase: “Árvores para que servem- para fazer moveis e objetos, fornecem frutas.” Esta anotação nos reporta a uma concepção de natureza utilitarista.

Neste ano, pela primeira vez é criada uma turma de 4ª etapa, até então os educandos ou estavam em turma multisseriada ou sem estudar. Vale ressaltar que as aulas para esta turma não iniciaram no começo do ano, pois a professora foi contratada no segundo semestre.

Quadro 9 Levantamento das atividades registradas nos Diários de Classe: 5ª etapa (2008)

TEMA/MÊS	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV
Água	x			x	x		x			
agrotóxicos									x	
Alimentação/saúde		x								
Animais				x	x			x	x	x
Aqueci/o Global								x		
Ar									x	
Atitudes de preservação					x					
Campo/cidade						x				
Conservação M.A.				x	x					
Cooperação										
Cultura regional										
Roda de conversa	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
TEMA/MÊS	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV
Dia da árvore										
Diversidade	x	x		x	x		x			
Entorno		x			x		x			
Fauna e Flora										
Identidade		x	x							
Observação	x									
Queimadas							x			
Semana do M.A										
Poluição					x					
Recursos naturais							x			
Reutilização de embalagens							x			
Trabalho de campo	x					x				
Valores						x		x		

Fonte: EMEF do Campo “Prof. Hermínio Pagotto” (2004)

Este ano mostrou-se muito participativo, com registros de muitas rodas de conversa. Os projetos desenvolvidos foram referentes aos temas: água, diversidade, animais e identidade. Os registros demonstram a participação por meio de rodas de conversas durante todo o ano.

Podemos observar que não há registros de datas comemorativas, contudo, por outro lado são citadas atividades importantes como as queimadas e o aquecimento global, a poluição, as ações de preservação e os agrotóxicos.

Foram registradas poucas saídas de trabalho de campo e no entorno.

Quadro 10 Levantamento das atividades registradas nos Diários de Classe: 4ª etapa (2009)

TEMA/MÊS	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV
Água									x	
Animais						x				
Alimentação/saúde								x		
Ar								x	x	
Campo/cidade		x								
Conservação do M.A.							x			
Diversidade			x							x
Mudanças climáticas			x							
Observação				x						
Plantas										x
Entorno				x	x					
Reutilização do lixo								x		
Trabalho de campo						x				

Fonte: EMEF do Campo “Prof. Hermínio Pagotto” (2004)

Não há neste quadro a presença de projetos de longa duração, há poucas saídas para o entorno e trabalho de campo. Um tema importante abordado é a Mudança Climática. A diversidade é trabalhada na Semana do Índio e na data da Consciência Negra.

Quadro 11 Levantamento das atividades registradas nos Diários de Classe: 5ª etapa (2009)

TEMA/MÊS	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV
agrotóxicos										
Alimentação/saúde	x									
Animais					x		x	x	x	
Arte			x	x	x					
Ar						x				

TEMA/MÊS	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV
Atitudes de preservação										x
Campo/cidade										x
Conservação M.A.										
Cooperação										
Cultura regional	x									
Roda de conversa	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Diversidade	x	x								
Entorno	x		x		x					
Fauna e Flora			x	x	x	x	x			
Estações/ano									x	
Identidade	x	x	x							
Lixo			x							
Minhocário		x	x	x						
Observação				x	x	x	x			
Partes da planta				x						
Plantio			x	x	x	x				
Queimadas			x							
Poluição			x							
Recursos naturais										x
Reutilização de embalagens			x							
Solo			x							
Trabalho de campo	x	x	x	X	x					

Fonte: EMEF do Campo “Prof. Hermínio Pagotto” (2004)

Obs.: Projeto minhocário - Projeto Jardinagem- Projeto identidade- Projeto animais.

Neste ano, com esta turma, houve a confecção de um jardim, os registros demonstram o trabalho interdisciplinar. Houve também a confecção de um Minhocário, observado por meses e registrado pelas crianças. Este projeto culminou na montagem de um livro gigante e apresentação de pequeno seminário pelas crianças. Os projetos desenvolvidos, além dos citados, foram o Projeto Identidade e o Projeto Animais.

Quadro 12 Levantamento das atividades registradas nos Diários de Classe: 4ª etapa (2010)

TEMA/MÊS	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV
Animais	x									
Árvore								x		
Desperdício				x				x		
Diversidade			x							x
Entorno							x		x	
Identidade						x				
Natureza							x			

TEMA/MÊS	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV
Plantio							x			
Trânsito					x					

Fonte: EMEF do Campo “Hermínio Pagotto” (2004)

Não há evidências de projetos de longa duração. Houve, no entanto, plantio de flores.

Quadro 13 Levantamento das atividades registradas nos Diários de Classe: 5ª etapa (2010)

TEMA/MÊS	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV
Alimentação/saúde		x	x	x						
Animais				x	x					
Agricultura familiar			x							
Ar				x						
Diversidade										x
Entorno			x							
Plantio						x	x	x		
Questão de gênero	x									
Reaproveitamento/sucata	x							x		
Trabalho de campo		x	x		x					
Arte										x
Trabalho camponês			x					x		

Fonte: EMEF do Campo “Prof. Hermínio Pagotto” (2004)

Foram trabalhados os Projetos Alimentação, Jardinagem e Animais. Tema importante abordado foi o Trabalho Camponês.

Quadro 14 Levantamento das atividades registradas nos Diários de Classe: 3ª e 4ª etapas (2011)

TEMAS/MÊS	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV
Ação-panfletagem							x			
Água				x	x					
Alimentação/saúde							x	x		
Animais								x	x	
Ar						x				
Arte			x					x		
Árvore						x				

TEMAS/MÊS	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV
Campo/ cidade	x									
Diferenças sociais, econômicas	x									
Ervas medicinais							x			
Fogo-vulcão										x
Identidade	x	x	x	x						
M. A/homem		x	x	x						
Planeta				x						
Plantas				x						
Plantio			x							
Preservação da natureza						x	x			x
Observação										
Queimadas					x	x				x
Roda de conversa	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Trabalho de campo			x						x	
Trânsito									x	

Fonte: EMEF do Campo “Prof. Hermínio Pagotto”

Os projetos realizados foram: Saúde e Alimentação; Animais; Identidade; Lixo; Meio Ambiente e Ação do Homem; Preservação da Natureza e Queimadas. Nota-se um ano participativo, com muitas rodas de conversa e apresentação de novos temas como Diferenças Sociais e Econômicas, Ervas Mediciniais, além da ação de panfletagem.

Quadro 15 Levantamento das atividades registradas nos Diários de Classe: 5ª etapa (2011)

TEMA/MÊS	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV
Animais		x			x					
Arte			x							
Compartilhar	x									
Campo/ cidade				x						
Cultura			x							
Identidade			x							

TEMA/MÊS	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV
Observação					x	x				
Planeta									x	x
Plantio				x						
Preservação da natureza							x	x	x	x
Roda de conversa					x					
Reutilização sucata								x		

Fonte: EMEF do Campo “Prof. Hermínio Pagotto”

São apontados dois projetos: Planeta Terra e Preservação da Natureza, abordando ações sobre a cultura indígena.

Quadro 16 Levantamento das atividades registradas nos Diários de Classe: 4ª etapa (2012)

TEMA/MÊS	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV
Água		x								
agrotóxicos			x							
Animais									x	x
Arte	x					x		x		x
Campo/cidade		x								
Cultura popular					x					
Diversidade			x							
Entorno	x		x							
identidade	x									
Plantio				x			x			
Preservação			x	x						
Solo				x						
Trabalho de campo								x		
Trânsito								x		

Fonte: EMEF do Campo “Prof. Hermínio Pagotto”

São abordados dois projetos: Animais e Preservação da Natureza.





TEMAS/MÊS	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV
Diversidade			x							
Planeta										x
Poluição							x			
Preservação M.A.				x						x
Queimada					x					
Trab. De campo	x		x							

Fonte: EMEF do Campo “prof. Hermínio Pagotto”

Somente um projeto, denominado Animais, é realizado.

Quadro 20 Levantamento das atividades registradas nos Diários de Classe 4ª e 5ª Etapas (2014)

TEMA/MÊS	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV
Água										x
Animais	x		x	x		x	x			x
Árvore			x						x	
Clima									x	
Cultura								x	x	x
<i>Bullyng</i>								x		
Diversidade			x							
Flora									x	
Polo norte		x			x					
Preservação							x			
Observação		x			x			x		
Releitura Obra de arte							x			

Fonte: EMEF do Campo “Prof. Hermínio Pagotto”

Dois projetos são evidenciados: Animais e Cultura.

Quadro 21 Levantamento das atividades registradas nos Diários de Classe 5ª etapa (2016)

TEMA/MÊS	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV
Animais								x	x	x
Campo/cidade			x							
Cultura					x					
Diversidade		x								
Entorno		x								
Identidade	x	x	x							
Jogos cooperativos				x						
Observação					x					
Plantas					x					
Trânsito						x				

Fonte: EMEF do Campo “Prof. Hermínio Pagotto”

Ocorrem dois projetos: Animais e Identidade.

Quadro 22 Levantamento das atividades registradas nos Diários de Classes 5ª etapa (2017)

TEMA/MÊS	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV
Água		x								
Animais	x									
Árvore								x		
Cultura								x		
Diversidade			x							
Natureza										x
Higiene				x						
Trânsito					x					
Campo/cidade							x			
Primavera								x		

TEMA/MÊS	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV
Preservação									X	

Fonte: EMEF do Campo “Prof. Hermínio Pagotto”

Sem evidências de projetos.

Quadro 23 Levantamento das atividades registradas nos Diários de Classe 4ª etapa (2018)

TEMA/MÊS	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV
Alimentação/saúde					X					
Animais				X		X	X	X		
arte			X							
Campo/cidade			X							
Cultura					X					
Degradação do meio								X		
Diversidade			X	X						
Elementos da natureza						X	X	X	X	X
Identidade	X		X	X						
Jogos cooperativos		X								
Plantas								X	X	X
Pic Nic						X				
Trabalho de campo	X					X				

Fonte: EMEF do Campo “Prof. Hermínio Pagotto”

Os projetos executados na 4ª etapa, neste ano, foram: Animais, Elementos da Natureza, Identidade, Plantas e Diversidade.

Observando os quadros podemos perceber que o tema **Diversidade** está mais presente nos meses de abril e novembro, em razão das datas comemorativas da Semana do Índio e da Consciência Negra. No entanto, outras atividades também são desenvolvidas envolvendo características físicas das crianças, sempre primando pelo respeito.

**Alimentação e Saúde** - Consiste em um projeto que aborda a boa nutrição, a pirâmide alimentar e a pesquisa acerca da prevenção de doenças que as crianças possam ser predispostas. Durante este projeto, atividades são realizadas para promover a aceitação pelas crianças, da alimentação saudável cotidiana- tal qual as frutas, legumes e verduras, bem como desestimular o consumo de alimentos processados e o controle de guloseimas e produtos industrializados como o miojo e o salgadinho. Neste, os produtos orgânicos da agricultura familiar são valorizados.

O projeto **Identidade** visa o autoconhecimento e controle corporal, a representação do corpo pelo desenho detalhado, como também o reconhecimento das próprias emoções. Conhecer sua origem familiar e a composição de sua família, a moradia, a vida no campo e o assentamento, a cidade, o estado, o país e o planeta. A história do assentamento Bela Vista, o reconhecimento da luta camponesa que o envolve, a participação de pais e avós na conquista da terra, enfim a valorização da identidade e de suas raízes.

Os projetos referentes ao tema **Água** abordam diferentes aspectos desde a economia, reconhecimento dos rios e nascentes, a problemática da água e sua escassez, a chuva e o ciclo da água.

A **Cultura Regional** é diversa, mas o tópico mais trabalhado é a festa junina que tem um significado especial para todo o assentamento.

Dentre as atividades podemos perceber que algumas são trabalhadas de forma mais superficial e pontual, conforme registros de alguns dos diários de classe, como **O dia da Árvore, Semana da Água, Semana do Índio, Consciência Negra, Dia do Meio Ambiente** e, por outro lado, datas comemorativas que são mais marcantes como o **Dia da Luta Camponesa**.

O termo "**Trabalho de Campo**" é utilizado para atividades que consistem em coletas de sementes, folhas, galhos, penas, frutas que serão utilizados para produção de trabalhos artísticos, confecção de tintas e aprendizagem de conceitos matemáticos, por meio de comparação, como maior e menor, leve e pesado, grande e pequeno; para atividades de sequenciação; para contagem e confecção de números e letras. Outras atividades se referem à observação de pequenos animais, insetos, pássaros, dentre outros.

**Entorno** é a expressão usada para descrever os arredores da escola, as visitas às casas dos educandos na agrovila a observação dos arredores e atividades no campo de futebol.

A **Observação** e o registro são realizados em diferentes aspectos, tanto das construções - casarão e vasca - como das plantações e criações nos lotes e no desenvolvimento das mudas e sementes cultivadas.

Figura 13 Desenho de observação



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (2017).

Nesta imagem, as crianças estão fazendo desenho de observação na agrovila do assentamento.

O plantio, o trabalho de campo e o entorno são trabalhos realizados na área externa, em contato com a natureza.

Os projetos de **Plantio** compreendem desde o plantio de sementes de feijão, girassol ou mudas de suculenta, a canteiros de flores e de verduras e, até mesmo, a realização de um jardim inteiro. O plantio é trabalhado de forma interdisciplinar, utilizando pesquisa, textos, cálculos de espaçamento e tempo.

Dentre as atividades registradas, com relação a um dos projetos desenvolvidos durante um período mais longo, cujo tema é **Animais**, percebemos uma variação que oscila desde a observação de pequenos insetos como a formiga, o bicho de goiaba, as lagartas, bichos de jardim ou mesmo a pesquisa sobre as cigarras, passando por animais da fazenda, mamíferos, animais em extinção, observação de pássaros e, inclusive, animais marinhos.

Os recursos utilizados são diversos: a música, a poesia, a representação, filmes, textos, pesquisa, coleta e observação.

Quando analisamos os temas podemos observar que alguns deles se alteram no decorrer dos anos, talvez por necessidades específicas de cada turma, por exemplo: o tema alimentação/saúde que por vezes não é abordado, outras vezes a abordagem é breve e noutras o tema é tratado por um tempo mais prolongado.

Outros temas de grande relevância como o consumo, os recursos naturais finitos, o desperdício, as diferenças sociais, a mudança climática, a questão de gênero, o homem como ser planetário não são abordados ou foram pontualmente ou não houve registro. A questão da

agricultura familiar, do trabalho camponês, os agrotóxicos, as queimadas e a poluição também foram temas minimamente contemplados ao longo dos anos.

Ocorre, durante os anos letivos, desde a confecção de simples cartazes ou pintura de desenhos do Dia da Árvore ou da Água até a confecção de maquetes como a de um vulcão que entra em erupção, uma maquete de animais africanos, ou mesmo o plantio de uma semente de feijão ou o cultivo de um jardim ou horta.

Outras vezes os conteúdos aparecem com bastante frequência, mas não aparentam relação com o desenvolvimento de um projeto.

Quanto aos temas, no quadro 24 podemos observar que o tema Animais foi trabalhado em todos os períodos nas duas turmas e na grande maioria como projeto.

Quadro 24 Frequência de atividades de Educação Ambiental

<b>ATIVIDADES REGISTRADAS</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>
Animais	18
Diversidade	15
Trabalho de campo	12
Alimentação e saúde	10
Identidade	10
Observação	10
Água	9
Entorno	9
Plantio	9
Cultura Regional	9

Fonte: elaborado pela autora (2020)

Após análise dos quadros de atividades, ano a ano, buscou-se computar os temas mais abordados que estão representados no quadro acima.

As crianças demonstram grande interesse pelos animais, talvez por este motivo seja um tema tão frequente. A diversidade, a cultura regional e a identidade são temas afins. A identidade é a camponesa e a partir do reconhecimento de si, de suas raízes e cultura, da autovalorização vem o trabalho de respeito a outros grupos.

O tema Diversidade também foi bastante explorado, mas quase sempre se restringiu aos meses de abril e novembro, ligados às datas do Dia do Índio e da Consciência Negra.

O Trabalho de Campo nos primeiros anos foi realizado com mais frequência e ligado ao trabalho de plantio de horta ou jardim, com o passar dos anos torna-se menos presente na prática pedagógica.

#### 4.3.3.2 Os projetos

O projeto é uma excelente ferramenta para se trabalhar na EI, ele estimula a participação dos alunos, permite a interdisciplinaridade, é uma forma dinâmica de organizar o trabalho com objetivos e metas claras, proporciona situações significativas de aprendizagem, aguça a curiosidade.

O trabalho com projetos exige muita pesquisa e tem como resultado uma ação ou um produto gerado coletivamente.

A seguir são apresentados projetos realizados nas escolas do campo de Araraquara.

O seguinte documento prevê a implementação do projeto de jardinagem na Unidade de Educação Infantil do Campo “Waldyr Alceu Trigo”. O projeto pretende desenvolver ações que levem os educandos a manter contato com a natureza, terra, plantas e animais. Promovendo, desta maneira, o respeito ao equilíbrio e à harmonia. Os projetos 1 e 2 fazem parte do acervo do acervo da EMEF do campo “prof. Hermínio Pagotto”.

##### 4.3.3.2.1 *Projeto 1- Cores e Flores*

Projeto 1- Cores e Flores

Esse projeto de jardinagem envolveu todo o CER.

Figura 14 Projeto Cores e Flores





Fonte: acervo EMEF do Campo “Prof. Hermínio Pagotto”

Público alvo: BII, CI, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> etapas.

Duração: 6 meses.

Data: junho a dezembro /2012

#### JUSTIFICATIVA

O projeto “Cores e flores” nasceu da necessidade de desenvolver valores como: amor à terra, valorização da cultura camponesa, respeito ao meio ambiente, solidariedade, responsabilidade, união, felicidade, bem como tornar o ambiente escolar mais agradável e acolhedor à comunidade escolar.

O trabalho de jardinagem pode promover diferentes formas e situações de ensino/aprendizagem sobre ciências naturais, educação ambiental, ecologia e demais disciplinas integradas a ela.

De acordo com os PCNs, as práticas pedagógicas devem permitir que as comunidades cuidem do próprio ambiente. E, é na própria realidade, no mundo próximo que podemos encontrar os assuntos mais significativos para o ensino-aprendizagem. Além destas possibilidades, o projeto de jardinagem, ainda pode possibilitar o aumento da autoestima e a socialização, por meio do sentimento de importância individual na construção coletiva e na preservação do meio ambiente. (PCNs 2001, p. 41).

Com o objetivo de construir posturas na escola que levem a interações construtivas, o projeto aproveitou um pequeno espaço em frente à Unidade, onde construímos alguns canteiros e, para isso, contamos com a colaboração do sr. Luiz (quem é?) no que diz respeito ao preparo da terra e desenho dos canteiros demarcados com pedras.

Ao envolver os educandos na execução desse projeto, objetivamos a construção de uma consciência coletiva quanto à preservação e cuidados com o meio ambiente, a fim de que se perceba a sua relevância para a qualidade de vida e saúde.

#### OBJETIVO GERAL

Construir conhecimentos sobre o universo do jardim por meio do plantio e dos cuidados necessários para preservação, bem como o reconhecimento dos bichos que o compõem e descoberta de curiosidades. Desta forma, despertar a consciência dos cuidados com a natureza e com o meio em que vivemos.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Trabalhar a percepção tátil, a coordenação motora fina e grossa, as linhas, as cores, os aromas, as medidas, os numerais, formas e texturas.
- Despertar o interesse pela preservação do meio ambiente, assim como pelas formas de vida e sua sobrevivência.
- Observar o meio natural, desenvolvendo a curiosidade e a prática investigativa de cada criança.
- Reconhecer diferentes tipos de solo.
- Identificar as partes da planta.
- Disseminar nos educandos a consciência de que o meio ambiente adequado à nossa sobrevivência requer compromisso, responsabilidade e o envolvimento de toda comunidade. Compreendendo a necessidade de preservá-lo para a melhoria da qualidade de vida dos seres vivos que dele dependem.

#### METODOLOGIA:

Organizamos a vivência do projeto da seguinte forma:

- Demarcação dos espaços;
- Distribuição por turma;
- Limpeza dos espaços;
- Preparação da terra para o plantio;
- Plantio das mudas;
- Elaboração do cronograma para conservação do jardim;
- Atividades orais e escritas;
- Jogos: quebra-cabeça, jogo da memória, dominó e bingo de flores;
- Brincadeiras;
- Músicas e danças;

- Culinária (apresentação de chá);
- Pinturas, dobraduras e recortes;
- Materiais recicláveis (sucatas)- confecção de flores;
- Histórias com fantoches;
- Confecção de livros;
- Técnicas de pintura;
- Máscaras de flores trabalhadas;
- Massinha de modelar;
- Montagem de painéis;
- Parlendas; contos; adivinhas; trava-língua; poemas; rimas;
- Releitura de obra de arte: Juscelino Soares (Girassol).

#### CULMINÂNCIA

Exposição de painel de fotos do processo de construção do jardim. **AValiação**

Avaliação será realizada continuamente durante as plantações, os cuidados de manutenção do jardim.

Dentro do projeto “Cores e Flores”, o ex-funcionário Chico, muito querido pelas crianças da EMEF do Campo “Prof. Hermínio Pagotto”, foi convidado a ensiná-las, assim como as professoras como se faz o plantio por estaca. Consideramos importante porque ele traz a comunidade para a escola e por, dessa forma, ter seu conhecimento valorizado.

Acompanhe na íntegra a entrevista com ele e o passo a passo deste método de plantio e as dicas do Chico e, conheça um pouco melhor a história da nossa escola do campo.

“Escrevo na semente-paz, carinho e amor-leio na flor.”

Laercio Nicolau-Cose Gama Sul

Figura 15 Chico e as crianças



Fonte: acervo EMEF do Campo “Prof. Hermínio Pagotto”

- Ed. Infantil: como é seu nome?
- Chico: Laudemir Silva de Almeida.
- Ed. Infantil: onde você nasceu?
- Chico: No Paraná.
- Ed. Infantil: em que cidade você morava?
- Chico: Umuarama.
- Ed. Infantil: quanto tempo você trabalhou na nossa escola?
- Chico: mais ou menos uns 10 anos.
- Ed. Infantil: Como era a escola que você encontrou? A escola mudou nesses 10 anos?
- Chico: Quando eu cheguei aqui era só mato. Não tinha esse prédio de baixo nem a quadra. Era só o prédio de cima. Eu roçava com foice e tinha cobra, escorpião, aranha, carrapato. Depois eu fui plantando esses coqueiros e fazendo trabalho de jardinagem, plantamos árvores frutíferas também. Hoje é isso que está aí.

Figura 16 Foto em frente à escola



Fonte: acervo EMEF do Campo “Prof. Hermínio Pagotto”

- Ed. Infantil: Você gostava de trabalhar aqui?
- Chico: Sim! Eu sinto saudades do tempo que trabalhava aqui.
- Professora: Chico, você pode nos ensinar a plantar por estacas?
- Chico: Sim, vamos lá!

Figura 17 Plantio



Fonte: acervo EMEF do Campo “Prof. Hermínio Pagotto”

- Chico: Primeiro passo - prepare a terra, misturando substrato à terra comum. Em seguida, encha os saquinhos com a mistura e molhe bem.

Figura 18 Plantio 2



Fonte: acervo EMEF do Campo “Prof. Hermínio Pagotto”

- Chico: Em seguida, coloque a estaca e aperte bem a terra em volta. Depois observe a planta adulta e retire as estacas. Faça buracinhos, as covas, para plantar. Coloque-a em algum lugar com sombra, pois no início a plantinha não pode tomar sol. Molhe todos os dias cuidando para que não fique com excesso de água, pois senão a muda apodrece.

Figura 19 Chico plantando com as crianças

Fonte: acervo EMEF do Campo “Prof. Hermínio Pagotto”



Chico: Muito obrigado por tudo. Que Deus ilumine sua jornada, nesse novo caminho. Esse é o desejo da turminha da Educação Infantil e das professoras.

Figura 20 Chico plantando



Fonte: acervo EMEF do Campo “Prof. Hermínio Pagotto”

#### 4.3.3.2.2 *Projeto 2- Bichinhos de jardim*

##### Projeto 2- Bichinhos de jardim

Público Alvo: 5ª Etapa

Duração: 4 meses

##### JUSTIFICATIVA

O tema do projeto desperta o interesse natural das crianças desta faixa etária.

A escola é o espaço adequado para realizar educação ambiental e promover mudanças comportamentais. Objetivando, desta forma, a formação de hábitos ambientalmente responsáveis no meio social.

O contato com plantas e pequenos animais ajuda as crianças a entenderem a importância da natureza e estabelecer relações entre o meio ambiente e suas formas de vida, como sugere o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

A perspectiva ambiental consiste num modo de ver o mundo em que se evidencie a manutenção da vida. Reconhecendo o descaso da população em relação ao destino e a produção do lixo, das queimadas, desmatamento das florestas e outros problemas.

Escolhemos o tema Meio Ambiente, a fim de sensibilizar as crianças a mudarem seus comportamentos e, conseqüentemente, o de seus familiares em relação aos cuidados com o meio ambiente.

A compreensão de meio ambiente deve ser trabalhada desde a infância, visando favorecer um relacionamento mais harmonioso entre homem e a natureza, diferente das relações estabelecidas atualmente que, em sua maioria, resultam em desmatamento, poluição e extinção.

#### OBJETIVO GERAL

Oferecer meios para que as crianças compreendam os fatos naturais e a interferência humana no meio ambiente. Contribuindo para conscientizar acerca da importância de preservação do meio ambiente e para a adoção de costumes pessoais que permitam viver consigo mesmo e com o meio ambiente, preservando-o e garantindo condições de prosperidade.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Valorizar identidade camponesa;
- Valorizar e preservar os recursos naturais;
- Explorar o meio;
- Criar jardim mandala;
- Reconhecer partes da planta;
- Pesquisar a história de cada animal de interesse do grupo;
- Coletar dados por meio de pesquisas e observações;
- Usar diferentes fontes de informação e relacioná-las;
- Selecionar alguns tipos de animais para pesquisa;
- Classificar animais;
- Conhecer o lixo que fabricamos;
- Relacionar lixo com a natureza;
- Incentivar a separação do lixo;
- Conhecer as cores que classificam cada tipo de lixo (orgânico, plástico, metal, papel);
- Reconhecer os lixos que produzimos em sala;
- Identificar áreas poluídas com lixo no chão;
- Estimular a separação de materiais recicláveis;
- Construir brinquedos com materiais recicláveis;



- Explorar os materiais recicláveis;
- Incentivar o cuidado com o meio;
- Explorar imaginação e criatividade;
- Aprimorar motricidade ampla e fina;
- Proporcionar novos conhecimentos e vivências.

#### METODOLOGIA

- Pintura com tinta;
- Recorte e colagem;
- Conversações e trocas de experiências nas rodas de conversa;
- Contação de história;
- Confeção de máscaras;
- Confeção de cartazes;
- Criação de jardim mandala;
- Passeio pela escola e pela agrovila;
- Campanha do reaproveitamento de materiais recicláveis;
- Elaboração de brinquedos;
- Reciclagem de papel.

#### CULMINÂNCIA

Apresentação e exposição de obras.

Algumas imagens dos projetos: Cores e flores e Bichinhos de jardim

Figura 21 Projeto jardins



Fonte: acervo EMEF do Campo “Prof. Hermínio Pagotto”

No caso destes projetos podemos observar a interdisciplinaridade- todos os conteúdos do semestre foram relacionados com o tema.

Podemos observar que há uma grande diversidade temas e, os mais frequentes são desenvolvidos em forma de projetos. Percebemos pela sequência de atividades que estes possuem duração prolongada por meses.

Um fator interessante observável é uma ruptura, a partir do ano de 2011, com os projetos de maior duração e uma diminuição no número de projetos que coincide com a transição de governo e a implantação do Material SESI nas EMEFs de Araraquara. Na EI, houve a implementação de um método tecnicista previamente preparado pela Secretaria de Educação em 2014, denominado “Cresça e Apareça”. As atividades eram preparadas por uma

equipe na Secretaria de Educação e as professoras somente seguiam as instruções. Isto pode ter influenciado a prática pedagógica nesta unidade de EI do Campo, fazendo com que os projetos fossem deixados em segundo plano para se cumprir as atividades exigidas, sem levar em conta o contexto e a realidade dos educandos.

As práticas, contudo, sempre podem ser aprimoradas desde que sejam repensadas e avaliadas. Conclui-se que é importante pensar o passado e reconhecer o que foi bom, o que funcionou e retomar essas práticas.

#### 4.3.3.3 Os portfólios

O portfólio é uma ferramenta que possibilita documentar a prática educacional por meio de descrição dos projetos, da organização e seleção de uma coletânea de amostras de atividades e do registro fotográfico das atividades pedagógicas.

Nos anos de 2007 e 2008, as professoras da 5ª etapa dos assentamentos foram instruídas a construir portfólios. Por meio destes instrumentos registram suas práticas de maneira clara e ilustrada, assim este instrumento torna-se capaz de avaliar com presteza não só as práticas de EA, mas toda a prática pedagógica.

Para essa pesquisa, tivemos acesso a estes documentos- a coletânea de portfólios 1 encontra-se no arquivo da EMEF do Campo “Prof. Hermínio Pagotto” e a coletânea 2 foi gentilmente cedida pela professora Mariene (parte de seu acervo particular). Os registros demonstram uma riqueza de metodologia, de procedimentos pedagógicos, muita poesia e música, encenação, trabalho de campo, dança, participação da comunidade... um trabalho praticamente permeado pela EA durante todo o ano letivo.

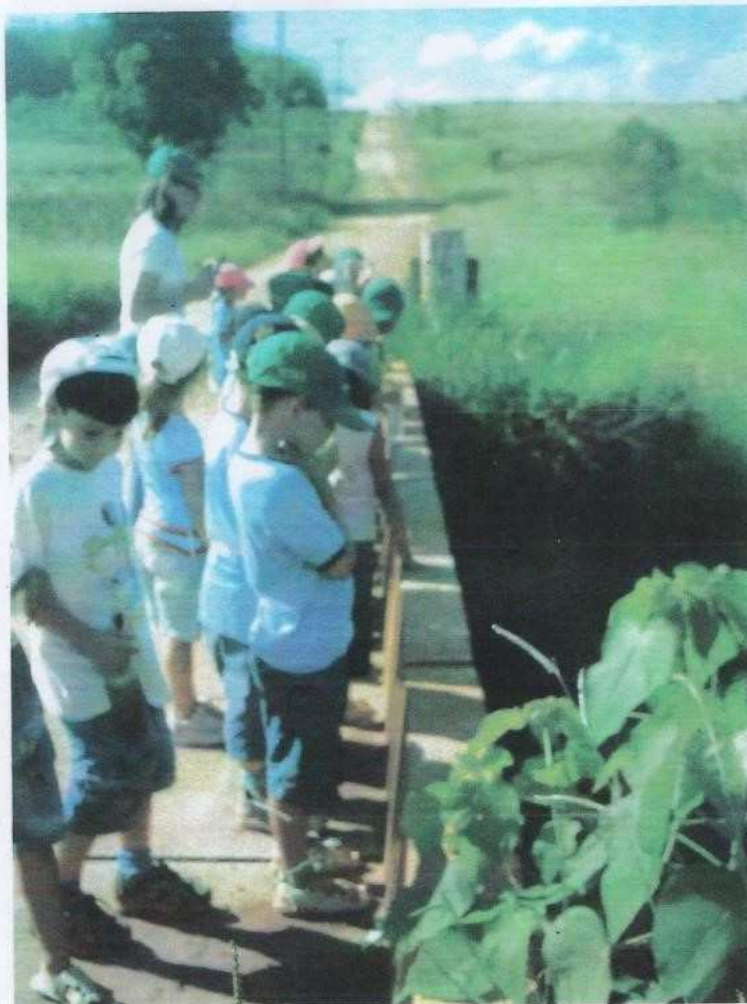
##### 4.3.3.3.1 *Portfólio 1: Rio*

Dentre os projetos, vale a pena destacar o que tem como tema o rio. O projeto inicia-se com trabalho de campo, por meio do reconhecimento do rio que atravessa as terras do assentamento, mas por meio de pesquisa conduz ao reconhecimento da bacia hidrográfica, e em um terceiro momento lhes é apresentado o rio Amazonas.

Com a construção da maquete, os alunos desenvolvem conceitos matemáticos, são utilizados textos, poesias e músicas.

A culminância concretiza-se com a apresentação de uma encenação que traz, por meio da dança, um rio que baila feito pelos movimentos das crianças cobertas com tecido TNT azul.

Figura 22 Trabalho de campo



As crianças do Assentamento  
conhecem o Rio Monte Alegre

Próximo passo será construir  
sua bacia hidrográfica num  
bela maquete.

Fonte: acervo pessoal da professora Mariane.

Figura 23 Construção de maquete



Fonte: acervo pessoal da professora Mariane.

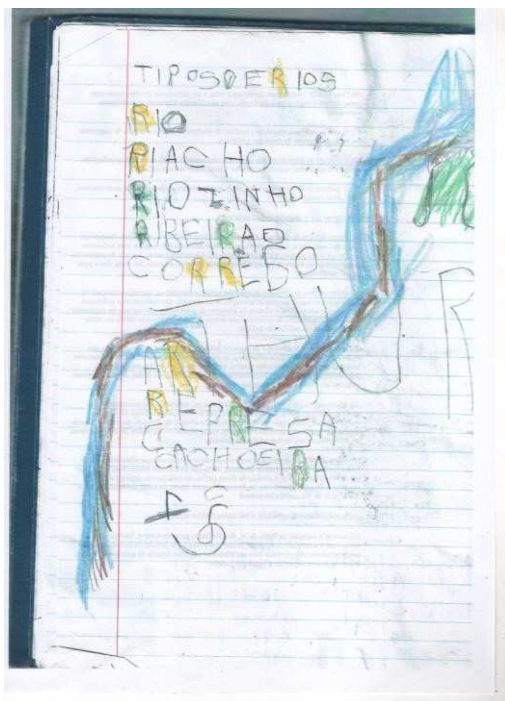
Observamos neste registro, um trabalho de artes, a confecção de tinta, a utilização de recorte e conteúdos de matemática sendo aplicados na atividade. Nas Figuras 16 a 18 estão visualizadas atividades de releitura de obra de arte e de fotografia.

Figura 24 Releituras de obra de arte e de fotografia



Fonte: acervo pessoal da professora Mariane.

Figura 25 Letramento



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

#### 4.3.3.3.2 *Portfólio 2: Meio Ambiente*

Figura 26 Atividades de Educação Ambiental



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Figura 27 Projeto Meio Ambiente



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (09/2007)

Figura 28 Registro de atividade



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (09/2007)

Quanto a abordagem, podemos perceber, nas atividades registradas, tanto as aulas expositivas conteudista e descontextualizadas, como a aplicação de atividade de desenho em xérox para colorir e o registro de “conversa sobre a utilidade da árvore, para fazer moveis e outros objetos e dá frutas”, tanto quanto atividades que compreendem o diálogo nas rodas de conversa, estas mais participativas e democráticas.

Os procedimentos metodológicos se apresentam de forma diversificada, por vezes os conteúdos de EA se dão como simples tarefas da disciplina de ciências para colorir e, em outras um complexo trabalho com o jardim, no qual foram trabalhados diversos conteúdos de ciências, geografia, matemática, história, língua portuguesa agregados ao tema e de forma interdisciplinar.

No que se refere aos objetivos, as atividades ora se concentram na mudança de comportamento individual, como economia de água, ora refletem em mudanças sociais, como o projeto Meio Ambiente. Este último, gerou um mutirão de limpeza na agrovila e o compromisso, firmado na comunidade, de colocar o lixo para a coleta municipal e a criação de um local cercado para a coleta seletiva.

Os conteúdos também comportam tanto a concepção conservacionista, como a preservação da água, da terra e do ar, quanto a EA crítica, conteúdos como higiene e saneamento básico.

Quanto às atividades, estas também oscilam entre um projeto interdisciplinar e atividades descontextualizadas e pontuais.

#### **4.3.4 A construção de indicadores- a inserção da EA na EI**

A análise dos dados foi realizada em duas etapas, por meio da construção de indicadores; primeiro as concepções teóricas de EA nos documentos foi analisada e, em um segundo momento, as práticas pedagógicas, por meio do estudo documental. Após a coleta e a visualização dos dados dispostos em quadros foram elaborados gráficos que permitiram uma melhor interpretação dos dados.

Para melhor compreensão da prática de EA na EI, construímos indicadores que foram pensados com base nos textos de autores que constam em nossas referências, as atividades foram observadas a partir de duas diferentes concepções de EA (Quadro 8).

Em educação há diferentes tipos de abordagens aos conteúdos, os procedimentos e os objetivos também podem ser distintos, as atividades nos revelam os conteúdos e a abrangência,



portanto são esses os indicadores escolhidos para observar, compreender e avaliar as práticas pedagógicas observadas nos registros dos diários de classe, nos projetos e portfólios.

Portanto, por meio dos indicadores, abordagens, procedimentos, objetivos, abrangência, conteúdo e atividades podemos avaliar se a prática pedagógica tende a ser crítica ou conservacionista.

Quadro 25 Indicadores de prática de Educação Ambiental: crítica ou conservadora?

PRÁTICA/ METODOLOGIA	CONCEPÇÕES DE EA			
	CONSERVACIONISTA		CRÍTICA	
Abordagem	Conteudista/ expositiva/ o espaço é o local, descontextualizada do local e do global	x	Democrática/ participativa/ integrada (biológica, política, social, econômica,). O espaço vai do local para o global	x
Procedimentos	Educacionais tradicionais, disciplinaridade, tecnicista	x	Projetos/Temas geradores/Interdisciplinaridade/participação, diálogo, voltados para a reflexão e a ação	x
Objetivos	Mudança comportamental individualista	x	Mudança das estruturas sociais, Formação de indivíduos responsáveis ambientalmente, de modo que se comprometam social, histórico e politicamente a construir sociedades sustentáveis	
Abrangência	Individual/comportamental		Extrapola os muros da escola	x
Conteúdo	MA/equilíbrio/preservação ecologia/ água/terra/ar	x	Social/Higiene/Saúde/Saneamento/igualdade humana, pacifismo, respeito a vida, autonomia, visão não utilitarista da natureza e outros variados	x
Atividades	Trilhas, exposições, feiras agroecológicas, datas comemorativas, contemplação, resolução de problemas (Propostas sem reflexão)	x	Projetos e atividades interdisciplinares, resolução de problemas com temas geradores, exploração de potencialidades ambientais, estudo do meio.	x
Total		5		5

Fonte: elaborado pela autora (2020)

A reflexão sobre os quadros e os próprios indicadores demonstram que as práticas de educação ambiental, no período estudadas, das turmas finais da EI, são mescladas, isto é, tanto práticas conservacionistas como práticas críticas coexistem.

Se práticas pedagógicas conservacionistas permanecem no cotidiano escolar, revelam que professores(as) não possuem clareza sobre a definição de educação ambiental crítica e suas práticas, embora se possa observar que há uma preocupação por parte dos(as) professores(as) com a EA, tendo em vista que a mesma está constantemente presente em suas práticas.

Os trabalhos registrados em portfólios demonstram a interdisciplinaridade, uma EA mais próxima da EA crítica e um trabalho permanente com a EA na EI realizado por meio de projetos.

O Registro das atividades em portfólios é muito importante, este é um instrumento de muita valia para o educador, pois facilita repensar a sua prática.

Por meio do cruzamento e comparação de dados foram elaborados gráficos, dispostos a seguir, para avaliar a quantidade de temas, projetos e trabalhos que aproximam as crianças da natureza.

Podemos observar que a 4ª etapa se inicia sem nenhum projeto, o que se deve, em parte, ao fato de a professora ter sido contratada e iniciar as aulas somente no segundo semestre do ano letivo; é possível destacar o aumento de projetos em 2011 e uma queda no ano subsequente. No entanto, como nos últimos anos (2016, 2017 e 2018) os diários não se encontravam no arquivo da escola, foram representados como “zero projetos”(Gráficos 1).

Quantidade de projetos ano a ano:

Gráfico 1 Quantidade de projetos/ano



Fonte: elaborado pela autora

A quinta etapa, apresentada pelo traço vermelho, computa o máximo de oito projeto em 2009, ocorrendo declínio quanto ao número de projetos no período de 2012 a 2017, sendo que no ano de 2018 são registrados novos projetos.

Em relação aos temas (gráfico 2), o movimento se assemelha aos resultados anteriores havendo uma inversão entre as turmas: queda no número de temas na quinta etapa e aumento expressivo no mesmo período na quarta etapa. Houve uma troca de professoras neste período.

Gráfico 2 Temas/ano



Fonte: elaborado pela autora

Mas no geral, podemos concluir que houve, ao longo do período, uma significativa diminuição na quantidade de temas trabalhados.

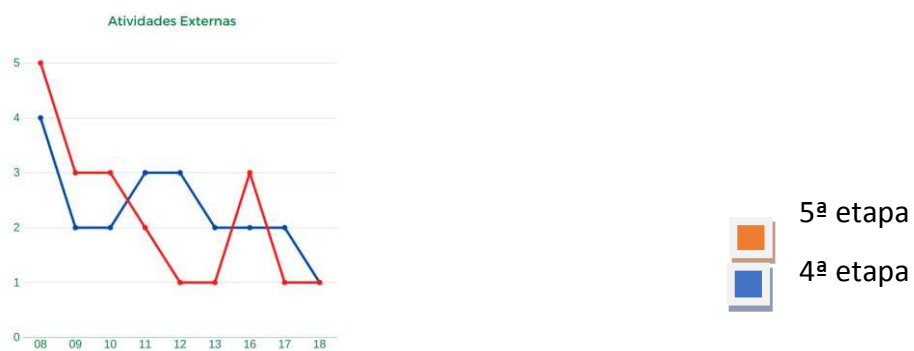
No gráfico 3 estão representados os tipos de atividades externas (trabalho de campo, plantio, trabalhos no entorno da escola, observação do MA), na medida em que foram apresentadas ano a anos, no entanto não foi computada a quantidade de vezes que as atividades foram registradas.

Os resultados sobre as atividades externas (Gráfico 3) demonstram que, ao longo do período, há um declínio dos registros como o trabalho de campo, por vezes, como no ano de 2018 no qual somente uma modalidade de trabalho externo foi computada.

Podemos perceber também a mesma inversão de valores em relação aos resultados anteriores no mesmo período e, a mesma decadência no decorrer do tempo, salientando-se que no caso dos temas, ocorra uma diferença, pois nos outros dois casos, projetos atividades externas, as atividades começam a se recuperar nos últimos anos.

Este estudo aponta (Gráfico3) que as crianças do campo, nos últimos anos, estão permanecendo mais em sala de aula, sem trabalho de campo, trabalhos de observação, no entorno e sem trabalho de plantio, isto é, foram distanciadas da relação e aprendizagem junto à natureza, conforme podemos observar. Trata-se de uma questão preocupante que exige reflexão e melhor estudo.

Gráfico 3 Atividades externas



Fonte: elaborado pela autora

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação abordou as práticas de EA na EI do campo buscando compreender como a EA está inserida na EI do campo, como as docentes trabalham a EA, quais concepções estão presentes nas práticas pedagógicas e avaliar se existe correlação entre a EA e os enfoques dos movimentos sociais.

O segundo capítulo trouxe a história da EI, revelando a existência de dois modelos de EI: um destinado aos mais afortunados, preocupando-se com a educação em si, e outro destinado as classes menos favorecidas, modelo higienista e assistencialista. Os dois modelos, no entanto, possibilitavam o contato com a natureza, eram construções com amplas áreas verdes.

Esta modalidade de educação é concebida considerando a necessidade da primeira infância estar em contato direto com a natureza, por outro lado, a criança é comparada a uma planta que tal qual demanda atenção e cuidados.

Contudo, ironicamente, a “planta” que cresce nos campos de Araraquara ficou relegada por exatos 171 anos. Este é o período decorrido desde a criação da primeira instituição de EI na Alemanha até a inauguração do CER “Waldyr Alceu Trigo” no assentamento Bela Vista.

O terceiro capítulo traz a história da luta camponesa para que as demandas populares por educação se efetivassem em direitos, conta-nos como a modalidade de Educação do Campo nasce e como chega aos campos de Araraquara, até a implantação do CER “Waldyr Alceu Trigo” no Assentamento Bela Vista do Chibarro.

Debruça-se sobre os objetivos e princípios da Educação do Campo ao perceber que os anseios dos Movimentos Sociais são por uma educação que valorize a vivência e o saber camponês, que ensine a ler o mundo, que o saber produzido escute e envolva a comunidade, atenda suas necessidades e promova benefícios, uma educação para a cooperação e não para a competição. Esta é, portanto, uma educação crítica e demanda uma EA crítica, que por sua vez requer professores politizados e engajados.

O quarto e último capítulo observa-se o nascimento da EA e sua trajetória histórica e legal, compreendendo que integra diversas vertentes. Dentro destas, busca compreender as macrotendências da EA, descritas por Layrargues e Lima (2014).

Verifica-se que, de acordo com diversos autores, é necessária uma mudança urgente de paradigma e que, para tanto, é fundamental que a escola contribua com uma educação que não reproduza o padrão vigente.

Observa-se que toda a legislação pertinente a EA estudada (PNEA, PCN, PCNEA, PCNEI, PPP) refere-se à EA Crítica, embasando e promovendo-a.

A EI, desde seu surgimento, traz em seu amago a ligação da criança com a natureza, ainda que a princípio visando potencializar o pleno desenvolvimento da criança por meio dos sentidos. A Educação do Campo prima por uma Educação Crítica que valorize o(a) camponês(a) e o meio em que vive, que traga compreensão sobre as relações e melhoria para as comunidades e a sociedade como um todo. A EA crítica torna-se necessária para que possamos superar o atual e ultrapassado paradigma no qual vivemos.

Neste sentido, é papel da escola promover desde a mais tenra idade a conexão e o respeito das crianças para com a natureza, promover um vínculo afetivo e proporcionar o sentimento de ligação e interdependência entre os seres.

Portanto, torna-se importante o estudo mais aprofundado das práticas pedagógicas desenvolvidas na EI do Campo e de práticas adequadas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. M. **Álbum de Araraquara – 1948**. Disponível em: <<http://nelsonmartinsdealmeida.blogspot.com/2012/09/album-de-araraquara-1948.html>>. Acesso em: 20 de ago. 2019.
- ANDRADE, M. C. P. PICCININI, C. L. Educação ambiental na base nacional comum curricular: retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental. *In*: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 9., 2017, Juiz de Fora. *Anais [...]*. Juiz de Fora: UFJF, 2017.
- ARARAQUARA. Projeto Político Pedagógico (PPP) “EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto”, 2011/2013.
- ARAUJO, M. N. R. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST**. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação: 2007 (Tese de Doutorado). 335p. p. 46 a 203.
- ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cad. Cedes**, Campinas, v.24, n. 62, p.9-25, 2004. Disponível em < <http://cedes.unicamp.br>> Acesso em 31 de maio de 2019.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF; Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- BASTOS, V. A.; OLIVEIRA, T. A proposta de educação do campo das escolas rurais de Araraquara-SP: destaques na construção da qualidade de vida. *In*: **Retratos de Assentamentos**, nº. 9, 2004. p. 147 a 166.
- BOFF, L. **Ecologia: grito da terra, grito dos pobres**. – Rio de Janeiro: Sextante, 2004.
- BONOTTO, D. M. B. **O trabalho com valores em educação ambiental**: investigando uma proposta de formação contínua de professores. 2003. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.
- BRANCALEONI, A.P.L. **Um olhar acerca do processo de elaboração e implementação de um projeto político-pedagógico em uma escola do campo do município de Araraquara**. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo – USP. Ribeirão Preto/SP, 2005.
- BRANCALEONI, A. P. L.; PINTO, J. M. R. A construção do projeto político-pedagógico das escolas do campo do município de Araraquara. **Nuances**, (UNESP Presidente Prudente), v.7, n.18, 2010. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/731>> Acesso em 11 maio de 2018.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988. VI Meio ambiente**. Disponível em:

<<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/constfed.nsf/16adba33b2e5149e032568f60071600f/62e3ee4d23ca92ca0325656200708dde?>>. Acesso em: 23/01/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf). Acesso em: 25 de Jan. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo**. Volume 3. Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1/1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 13 abr. de 1999.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de qualidade para a educação infantil: Meio Ambiente, Saúde**. Vol. 09. Brasília: 128 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf>. acesso em: 30 de Jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei Federal 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, 1996.

BRASIL. MEC. Resolução CNE/CEB 01/2002. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**.

BRESLER, R. "et al". O Programa Escola do Campo de Araraquara (SP): a EMEF Hermínio Pagôtto e o assentamento Bela Vista do Chibarro. **Cadernos de Gestão Pública e Cidadania**, V.14, N.55- Jul/Dez de 2009.

BRESSER-PEREIRA, L. C. "O Novo-Desenvolvimentismo e a Ortodoxia Convencional". **São Paulo em Perspectiva**, v.20, n.1, 2006.

CAIRES, A. C. R. **Nem tudo era doce no império do açúcar: vida trabalho e lutas na usina Tamoios (1917-1969)**. Araraquara, 1993. 402p. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.

CALDART, R.S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 2. Ed., Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, R.S. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.



CALDART, R. S.; STEDILE, M. E.; DAROS, D. [Orgs.]. **Caminhos para transformação da Escola 2: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. Expressão Popular, 2015.

CAPRA, F. **O ponto de mutação. A ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo, Cultrix, 1982.

DALMAGRO, S.L. História da Escola no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v7, n3 [73], p.782-810, jul/set.2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/Windows10/Downloads/8645847-Texto%20do%20artigo-33944-1-1020171213%20(2).pdf> Acesso em: 10 de ago. de 2019.

DAROS, D. **Caminhos para a transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015, v. 2.

DI PIERRO, M.C.; ANDRADE, M. R. Escolarização em Assentamentos no Estado de São Paulo: uma análise da pesquisa nacional de educação na reforma agrária, 2004; **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 41, maio/ago 2009. Disponível em <<scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a04.pdf> acesso em 04 de jan de 2020.

CAMPOS, C. **Ieccmemórias**. Inauguração da Escola Normal e da Escola Modelo Caetano de Campos. Disponível em: <<https://ieccmemorias.wordpress.com/2014/08/04/02-de-agostode-1894-inauguracao-da-escola-normal-e-da-escola-modelo-caetano-de-campos/>. Acesso em: 10/01/2020.

CARTA CAPITAL. **As 26 principais violências ao meio ambiente feitas por Jair Bolsonaro**. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/brasil-debate/as-26principais-violacoes-ao-meio-ambiente-feitas-por-jair-bolsonaro/>. Acesso em: 20 de fev. de 2020.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

COUTO, A.R.O. **Educação Ambiental um processo formativo na Educação Infantil em uma perspectiva Crítica**; Campinas-SP, 2017. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP; 178 p.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9.ed. São Paulo: Gaia, 2004. p.551.

ESPINOSA, T. Amazônia em chamas: o fogo apocalíptico de Rondônia; Amazônia Real; 30 de ago de 2019. <<https://amazoniareal.com.br/amazonia-em-chamas-o-fogo-apocaliptico-derondonia/> acesso em:28 de set de 2019.

FLORES, A. F.; BEZERRA, M.C.S.; FERRANTE, V.L.S.B. De Grupo Escolar a Educação do Campo: O caso da escola do Campo no Assentamento Bela Vista em Araraquara/SP. **Cadernos de Pedagogia**, São Carlos, Ano 6. V.06, n.12, p28-48, jan/jun, 2013.

FLORES, A. F. **Grupos Escolares em áreas rurais: um estudo de caso na antiga Usina Tamoio em Araraquara/SP**. Dissertação de Mestrado, UFSCAR – São Carlos, 2015.

**FERAESP.** Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo. **RESOLUÇÃO 2014.** Disponível em: < <https://www.feraesp.org.br/resolucao-2014/>>. Acesso em: 20 de fev. de 2019.

FERRANTE, V.L.S.B. **A chama verde dos canaviais: uma história das lutas dos bóias frias.** (Tese de Livre Docência), Araraquara: Unesp, 1992.

FERRANTE, V.L.S.B.; BARONE, L. A.; DUVAL, H. C. O final de um ciclo? Reflexões sobre Assentamentos Rurais no Estado de São Paulo. **Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, v. 05, n, 1, UNESP/Fclar, 2012.

FURTADO., C. **Desenvolvimento e subdesenvolvimento.** Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1961. CAP. II.

FRAIZ, R.C.C. **A Organização Escolar em ciclos na Rede Municipal de Araraquara-2001 a 2005.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos (FCL), São Paulo; 134p.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável.** 2012. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, p. 11 e 106. Unifreire:2.

GREENPEACE. **Amazônia sob ataque: queimadas têm aumento de 145% em 2019.** Disponível em < <https://www.greenpeace.org/brasil/blog/amazonia-sob-ataque-queimadastem-aumento-de-145-em-2019/>> acesso em: 20 de ago. de 2019.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais.** Campinas: Papirus, 2004.

JACOBI, P.R. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa.** v.31, p. 50- 233-50, 2005.

KISHIMOTO, M. T. **A Pré Escola em São Paulo: (DAS ORIGENS A 1940).** 1986. 348 f. TESE (Doutorado em educação) - USP, São Paulo, 1986.

KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância.** In: FOMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 37-64.

KOLLING, E. J.; NÉRY, I. J.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo.** Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. V.I. 95p.

KUHLMANN, J. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUHLMANN, J. M. A História da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ano 2000, n. 14, p. 5-19, Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2019.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. Mapeando as macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. In: VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental: a pesquisa em educação ambiental e a pósgraduação. Ribeirão Preto: USP, v. 0. p. 0-15, 2011.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014.

LEFF, E. "Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo dos saberes". **Educação e Realidade**, v.34, n.3, p.17-24. 2009.

LIMA, M. J. G. S.; VASCONCELLOS, M. M. N. A educação ambiental como disciplina escolar: explicitando a tensão entre teoria e prática. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 4., 2007, Rio Claro. **Anais...** Rio Claro: UNESP, 2007.

LOUREIRO, C. F. **Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

MATIAS, I. **Grupo usou Watssap para convocar “dia do fogo” no Pará**. Revista Globo Rural; 25/08/2019. Disponível em: <https://revistagloborural.globo.com/Noticias/noticia/2019/08/grupo-usou-whatsapp-paraconvocar-dia-do-fogo-no-para.html>> Acesso em: 13 de nov. de 2019.

MOLINA, M. C.; FERNANDES, B. M. (Orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Coleção: Por uma Educação do Campo vol.5, Brasília, 2004.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **A ONU e a mudança climática**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/acao/mudanca-climatica/>>. Acesso em: 24 de ago. de 2019.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA; Princípios da Educação no MST; **Caderno de Educação nº 8**; 2ed., 1997. Disponível em: <[http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20\(8\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20(8).pdf) acesso em: 15 de abr de 2019.

NINJA. **Confira o discurso de Sonia Guajajara na Cúpula da ONU em Nova York**; Mídia Ninja, 22/09/2019. Disponível em: <<https://midianinja.org/news/confira-o-discurso-de-soniaguajajara-na-cupula-do-clima-da-onu/>.acesso>. Acesso em: 27 de set. de 2019.

OLIVEIRA, F. B. **O Emílio de Rousseau: uma obra de Pedagogia? Filosofia e Educação**, Campinas-SP, v.4, n.2, p.7-33, out/2012 a mar/2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635422>. Acesso em: 12 maio de 2019.

OLIVEIRA, Z.M.R. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011  
PAVINI, G. C. **O método Sesi de ensino na escola do campo: a controversa chegada do estranho**. Dissertação de mestrado, Universidade de Araraquara, 2012. 118p.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2014.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios da formação humana**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.456p.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio, ou Da educação**. Tradução de Sérgio Milliet – 3. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANTINELO, P. C. C.; ROYER, M. R.; ZANATTA, S. C. A Educação ambiental no contexto preliminar da base nacional comum curricular. **Pedagogia em Foco**, Iturama, v. 11, n. 6, p. 104-115, 2016.

SANTOS, G. **Educação do campo**, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Cantares%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo.pdf>> acesso em 15/09/2018.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica e educação no campo. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO, II., 2013. São Carlos-SP. **Anais...** São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305p. ou p.16 a 43. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livrosgepec/pedagogia-historicocritica-e-educacao-no-campo.pdf>> acesso em: 19 set 2018.

SILVA, S. **A EDUCAÇÃO DO CAMPO DE ARARAQUARA: NOTAS PARA UMA ANÁLISE DE PERCURSO**. 2015. Dissertação (Programa de Pós - Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente), Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara, SP.

SILVA, S.. **A utopia da Educação do Campo frente à ideologia industrial: o caso de Araraquara-SP**. Araraquara: Centro Universitário de Araraquara-UNIARA, Dissertação de Mestrado, 2015.

SIQUEIRA, L.L. **A família e a escola como ambientes formadores segundo Pestalozzi**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635422>. Acesso em: 12 maio 2019.

SORRENTINO, Marcos; KRASILCHIK, Myriam. **Educação ambiental e universidade: um estudo de caso**. 1995. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

TIRIBA, L. **Crianças da Natureza**. In Consulta Pública, Ministério da Educação e do Desporto. Coordenadoria de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7161-2-9artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba&category\\_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7161-2-9artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: Acesso em: 27 de set. de 2019.

TEIXEIRA, R. A. **Grupo Escolar Comendador Pedro Morganti**: estudo histórico sobre a cultura escolar de uma escola rural – 1942/1988. Dissertação de Mestrado FCL/UNESP – Araraquara, 2010.

TEIXEIRA, R. A. Escolas do Campo de Araraquara (2001/1012): **História, Memória e Experiência Percebida**. (Doutorado), FFC/ UNESP – Marília, 2019.

TOZONI-REIS, M.F.C. Pesquisa-ação em educação ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**. v. 3, n 1, jan-jun 2008, p.155-170.

WILMA. A história da Escola Caetano de Campo Parte II, in Blog ieccmemórias; 20 de nov de 2016. Disponível em: < <https://ieccmemorias.wordpress.com/2016/11/20/2-da-instalacaona-praca-da-republica-ate-a-decada-de-1970/>

ZÉ PINTO. **Nova Forma de Aprendizagem**; II Congresso Infanto - Juvenil MST-RS, 11-12 de outubro de 1995, p.14. Disponível em <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/II%20Congresso%20Infantojuvenil%20MST%20RS,%201995.pdf>>. Acesso em 22 de Jul. de 2019.